

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE SAÚDE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO ACADÊMICO -MAPSI

ÉLIDA FURTADO DO NASCIMENTO

**“INCLUSÃO EXCLUDENTE”: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO PORONGA À LUZ
DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

PORTO VELHO-RO
2016

ÉLIDA FURTADO DO NASCIMENTO

**“INCLUSÃO EXCLUDENTE”: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO PORONGA À LUZ
DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) para obtenção do título de Mestra em Psicologia.

Linha de pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos.

Orientadora: Profa. Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti

PORTO VELHO-RO
2016

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

Nascimento, Élide Furtado do.

N244i

“Inclusão excludente”: a experiência do Projeto Poronga à luz da psicologia histórico-cultural. / Élide Furtado do Nascimento, Porto Velho, 2016.

183f.; il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marli Lúcia Tonatto Zibetti

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

1. Políticas educacionais. 2. Psicologia Histórico-cultural. 3. Projeto Poronga. I. Fundação Universidade Federal de Rondônia. II. Título.

CDU: 37.015: 159.9

Bibliotecário responsável: Luã Silva Mendonça- CRB11/905

FOLHA DE APROVAÇÃO


“INCLUSÃO EXCLUDENTE”: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO PORONGA À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

ÉLIDA FURTADO DO NASCIMENTO

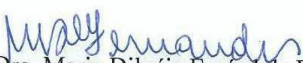
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) para obtenção do título de Mestra em Psicologia.

Linha de pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos.

BANCA EXAMINADORA


Profa. Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti
Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza
Universidade de São Paulo - USP


Profa. Dra. Maria Dilnéia Espindola Fernandes
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS

Data da defesa: 08 de julho de 2016

[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens; e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

(SAVIANI, 1984, p. 2)

DEDICATÓRIA E AGRADECIMENTOS

Minha gratidão, primeiramente, a Deus que conhecendo todos os nossos passos conduziu a trajetória desse estudo.

Em memória da minha tia Lindalva que tão bem me acolheu no início dessa nova etapa da caminhada, mulher batalhadora como tantas mulheres brasileiras que agora se faz presente em minha memória a ensinar que a luta só se encerra com a passagem desta esfera da caminhada a outra.

À minha mãe Valcélia e ao meu pai Édio, exemplos de pais que nunca tiveram medo de acreditar, apostar e lutar pela educação de seus filhos. E a todos da família que suportaram minha ausência nesses dois anos e entenderam o “ela é uma mulher muito ocupada”.

Ao meu amigo, confidente, companheiro - meu amor, pela força, compreensão, incentivo, respeito e dedicação. Sem você a caminhada teria sido bem mais cansativa. Palavras são poucas para expressar como é grande meu amor e minha gratidão por você.

À sempre dedicada e atenciosa, professora Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti, pelo tempo e cuidadosa orientação. Tão bem soube utilizar a tecnologia da comunicação para superar a barreira da distância, ao ponto de me causar espanto e admiração com tamanha dedicação quando abdicava de seu tempo de descanso em dias de sábado ou domingo para as orientações via Skype. Caminhamos de mãos dadas e me deste segurança para pensar e escrever. Ser-lhe-ei para sempre grata.

À professora Dra. Dilnéia Fernandes pelas contribuições tanto na qualificação como na defesa, pelas indicações de referências bibliográficas que foram essenciais à ampliação do olhar teórico do estudo.

À professora Dra. Marilene Proença pelas contribuições na qualificação e na defesa que, com suas intervenções reflexivas, muito contribuiu para a análise dos dados.

Às professoras e professores do MAPSI que, sem a arrogância do conhecimento, ensinaram que a sabedoria é humilde. Obrigada pela dedicação e por toda aprendizagem proporcionada.

Ao secretário do MAPSI, Antenor Silva, minha gratidão pela forma atenciosa e compreensiva com que cuidou e orientou sobre a documentação do mestrado.

Àquelas e aqueles com os quais nos encontramos durante a caminhada do mestrado, as/os colegas da turma do MAPSI 2014, juntos nutrimos esperanças, problematizamos inquietações e aprendemos a nos respeitar como pessoas e como iniciantes na pesquisa. Com uns a mão amiga foi essencial para enfrentar o desafio de estudar fora de casa. Por isso, à Alyne Lourenço que tão bem me acolheu nas idas e vindas, minha eterna gratidão e à Juliana Seabra com quem dividi a mesa, as alegrias, os encantos e desencantos e as esperanças, minha gratidão.

À coordenadora e as professoras e professores do Centro de Educação e Letras do Campus Floresta – UFAC pelo apoio, incentivo e compreensão durante essa trajetória.

Às professoras do Projeto Poronga por toda acolhida e disponibilidade em colaborar com a pesquisa. Mulheres que se doam porque acreditam na educação, em tempos e espaços nos quais ser professora é cada vez mais desafiante, sou-lhes grata por tudo que me ensinaram e pela forma atenciosa com que se disponibilizaram em colaborar com esse estudo.

Por fim, minha gratidão a todos que direta e indiretamente contribuíram nessa etapa da minha vida.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

EF- Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

FRM – Fundação Roberto Marinho

FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola

GESTAR – Gestão da aprendizagem Escolar

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

MAPSI – Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado

MEC-USAID – Ministério da Educação - United States Agency for International Development

NOA- Nova Oportunidade de Aprendizagem

ONG – Organização Não Governamental

PEEM - Programa Especial de Ensino Médio

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROA - Programa de Avaliação do processo de Alfabetização

PROACRE - Programa de Inclusão Social e Desenvolvimento Econômico Sustentável do Estado do Acre

PT – Partido dos Trabalhadores

SEAPE - Sistema estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar

SEE – Secretaria Estadual de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFAC – Universidade Federal do Acre

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIR – Universidade Federal de Rondônia

ZAP – Zonas de Atendimento Prioritário

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil das professoras participantes da pesquisa	26
Quadro 2 - Relação dos documentos analisados e suas respectivas fontes	28

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Taxa de Matrícula no Ensino Fundamental: 6-14 anos: 2000-2010.....	95
Tabela 2 - Ensino Fundamental completo - 15-17 anos: 2000-2010	95
Tabela 3 - Taxa de 6-14 anos em distorção idade-ano: 2000-2010.....	96
Tabela 4 - Anos finais do ensino fundamental: IDEB de 2005-2013.....	96
Tabela 5 - Anos finais do Ensino Fundamental: taxa da distorção idade-ano-2014	108
Tabela 6 - Anos finais do ensino fundamental: taxa de aprovação – 2014	108
Tabela 7 - Poronga: matrícula, taxas de aprovação, reprovação e evasão-2002-2014.....	120

RESUMO

NASCIMENTO, Élida Furtado. “**Inclusão excludente**”: a experiência do Projeto Poronga à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Porto Velho, 2016, 183 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

Esta dissertação tem como tema a aceleração da aprendizagem no âmbito das políticas públicas educacionais de correção de fluxo escolar implementadas a partir das reformas educacionais dos anos 1990. O programa investigado denomina-se “Projeto Poronga” e funciona na rede estadual de ensino do Acre desde o ano de 2002, em parceria com a fundação Roberto Marinho. O objetivo geral da pesquisa foi investigar as potencialidades e limites desse programa na garantia do direito à educação, enfrentamento da exclusão escolar e acesso aos conhecimentos historicamente construídos. Como objetivos específicos buscou-se: a) identificar as origens e antecedentes do Poronga, a forma como se deu sua implantação e implementação no contexto do projeto educacional do Estado do Acre; b) analisar os pressupostos teóricos que fundamentam o Poronga, principalmente em relação às concepções de sujeito, ensino e aprendizagem; e c) compreender como se organiza e desenvolve o referido projeto no município de Cruzeiro do Sul – AC, bem como o significado deste para as professoras envolvidas. Adotou-se como referencial teórico autores críticos do campo das políticas educacionais, bem como as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica no que se refere às relações entre aprendizagem e desenvolvimento. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida no município de Cruzeiro do Sul e os dados foram obtidos por meio de análise documental e entrevistas semiestruturadas. Além dos documentos referentes ao Projeto Poronga, foram analisados os documentos oficiais dos governos do Acre no período de 2000 a 2014. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sete participantes que atuam no Projeto em Cruzeiro do Sul. A análise foi desenvolvida por meio da triangulação dos dados e os resultados indicam vinculação das políticas educacionais desenvolvidas no Estado à ideologia neoliberal na educação, expressa na expansão da escola pública sem qualidade e na abertura do Estado ao terceiro setor no terreno educacional. Ainda se evidenciou que a metodologia do Projeto, fundamentada nas pedagogias do “aprender a aprender”, exerce uma grande sedução sobre as professoras. Os resultados também denunciam que os usuários do Projeto sofrem preconceito e exclusão no interior das escolas em que o projeto funciona e que o acesso à educação como direito de aprender se dá de forma limitada. Conclui-se que a materialização do acesso à escola tem se constituído como uma conquista dos governos do Acre e da sociedade acreana que ampliaram a oferta de educação básica inclusive às populações da floresta, e o Projeto Poronga é um instrumento de acesso à escolarização. No entanto o direito à educação de qualidade como garantia da formação plena do estudante e instrumento de enfrentamento da exclusão social ainda se constitui desafio para a educação no Estado.

Palavras-chaves: Políticas educacionais. Psicologia Histórico-cultural. Projeto Poronga. Adolescência.

ABSTRACT

NASCIMENTO, Élide Furtado. **“Inclusion in an exclusion process”**: an experience at Poronga Project through the light of historical and cultural psychology. Porto Velho, 2016, 183 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

The theme of this dissertation argues about learning acceleration programs into the about educational policies from redressing students flows implemented by educational reforms through the 90's. The program object of this research is named as “Projeto Poronga” that works into Acre state system of education since 2002 in partnership with Roberto Marinho foundation. The general aim of this study was to investigate the potentialities and limits of this program related to the assurances of education, the struggle against the school failure and the access to the historical constructed knowledge. The specific aims focus on the following points: a) identify the origins and experiences of Poronga, a model which were established and implemented into the educational context project of Acre state; b) analyze the theoretical framework of Poronga project, related to the conceptions of subject, teaching and learning; and c) comprehend how it is organized and developed this project at Cruzeiro do Sul – Acre, as well the meaning to the teachers involved. The theoretical framework followed the critical point of view from authors of Cultural-Historical Psychology and Critical-Historical Pedagogy related to learning and development. This research from a qualitative approach was developed at Cruzeiro do Sul town and the data were collected through documental analysis and semi-structured interviews. In addition to the documents related to Poronga Project were analyzed official documents of Acre governments from 2000 until 2014. It was also analyzed semi-structured interviews with seven participants who work in this project at Cruzeiro do Sul. The analysis was developed through a triangulation of the data and the results indicate the linking to educational policies established in the state related to the neoliberal ideology in education conveyed in the extension of a public school with no quality and into the opening of the state to the third sector to the educational context. Also it was identified that the methodology of the Project founded into the pedagogies of “learning to learn” carry out a great seduction on the teachers. The results also demonstrate that the users of the Project endure prejudice and exclusion inside of the schools in which the projects work and the access to the education as a right to learn happens into a restricted manner. The materialization of school access is constituted from the governors of Acre and society that acre increased the offering of basic education including the forest population and Poronga Project is an instrument of an access of schooling. Though the right to a quality of education as a guarantee of absolute student's formation and the instrument of struggle into the social exclusion is still a challenge to the education at Acre state.

Keywords: Educational Policies. Cultural-Historical Psychology. Poronga Project. Adolescence.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1 INTRODUÇÃO	17
2 CAMINHOS DA PESQUISA	25
2.1 O campo	26
2.2 Participantes.....	27
2.3 Instrumentos e procedimentos.....	27
2.3.1 Análise documental	29
2.3.2 Entrevistas.....	30
2.3.3 Análise dos dados	31
3 POLÍTICA EDUCACIONAL NO ESTADO BRASILEIRO: A LINHA TÊNUE ENTRE O DIREITO À EDUCAÇÃO E A EXCLUSÃO ESCOLAR.....	33
3.1 Direito social e democracia: educação e a formação para cidadania	34
3.2 Direito à educação: contradições e desafios na história da política educacional brasileira.....	40
3.3 Pedagogias do “aprender a aprender” e o desafio do direito à educação	52
3.4 Políticas de correção do fluxo escolar no Brasil: a resposta ao problema da exclusão escolar	62
4 PSICOLOGIA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O DIREITO DE APRENDER E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO	69
4.1 Psicologia e políticas educacionais: contribuições da Psicologia Escolar Crítica	70
4.2 Psicologia Histórico-Cultural: educação escolar e a formação humana em Vigotski	73
4.2.1 Vigotski e o desenvolvimento do pensamento na adolescência	76
4.2.2 O papel da linguagem no desenvolvimento do pensamento conceitual	85
4.2.3 O papel da escolarização no desenvolvimento dos conceitos científicos	90
5 O DIREITO À EDUCAÇÃO NO ACRE (2000 – 2014): CAMINHO DE MUDANÇAS E CONTRADIÇÕES.....	94
5.1 Educação no cenário histórico e político do Acre	95
5.2 Educação escolar no Acre (2000-2014): demanda social e ações do Estado.....	99
6 HISTÓRIA, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO PORONGA: ANÁLISE À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	114
6.1 História da implantação e implementação do Poronga: concepção política	115
6.2 Estrutura e funcionamento do Poronga: concepção pedagógica	125
6.3 Prática educativa no Poronga: o que pensam as professoras?	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
REFERÊNCIAS	171
APÊNDICE A	179
APÊNDICE B.....	181
APÊNDICE C	182
APÊNDICE D	183

APRESENTAÇÃO

Qualquer caminho leva a toda parte.
Qualquer ponto é o centro do infinito.
[...] Ir é ser.
Não parar é ter razão.
(Fernando Pessoa)

“Qualquer caminho leva a toda parte”, mas para isso é preciso caminhar. Mas há quem nos prepara o caminho? Ou teremos que fazer o próprio caminho? A história da educação no Acre demonstra ser um caminho feito de varadouros¹ e estradas que levaram a alguma parte do todo: o direito à educação. No contexto da história da educação no Acre meu caminho de escolarização relaciona-se à realidade de muitos acreanos² ao trilhar o caminho da escolarização, na busca por tal direito.

Sou filha de seringueiros, descendente de imigrantes nordestinos que ao Acre chegaram durante o primeiro ciclo da borracha, nos meados do século XIX. Afeitos ao ofício, aprendido na lida do seringal, de extrair o látex da seringueira e com ele produzir a subsistência da família, meus pais viveram em um seringal pertencente ao município de Marechal Thaumaturgo-AC durante boa parte de suas vidas. Nessa época, professor era raridade e o pouco conhecimento das letras e números que meu pai dominava se devia a uma senhora muito respeitada que também não havia passado pelos bancos da escola, contudo, nos ditos dele, sabia mais do que muita gente que hoje termina o ensino fundamental. Porém, minha mãe, nem isso teve.

Embrenhado naquelas estradas nas madrugadas, com apenas a luz da poronga³, meu pai deve ter percebido o valor da luz na escuridão e não quis para seus filhos o seu mesmo destino. Minha mãe, que passou muitas noites sozinha, e conhecedora da luta de quem trabalha muito, mas por falta de conhecimento normatizado pela escola, muitas vezes, tem vida sofrida, foi uma ferrenha defensora da escolarização dos filhos. Mas como garantir aos filhos tal direito? Não havia escola no seringal. Eles também não tinham condições de enviar os três filhos em idade de escolarização à cidade, cujo acesso era apenas de barco com mais de cinco dias de viagem, naquela época. O caminho precisou ser redirecionado, mas não

¹ São os pequenos e estreitos caminhos também chamados de atalhos que cortam as estradas no seringal.

² O gentílico acreano devido às mudanças do novo acordo ortográfico obrigatório a partir deste ano passa a ser acriano. No entanto, ainda está em processo uma consulta pública sobre o uso do gentílico. Dependendo do resultado uma lei será criada para normatizar o uso. A presidente da Academia Acreana de Letras (AAL), Luisa Kalberg é contra a mudança e defende a permanência do gentílico acreano, já que na gramática não existe uma regra padrão que normatize os gentílicos. Portanto, em meio a essa indefinição, utilizamos neste texto o tradicional acreano.

³ Lamparina de querosene usada na cabeça pelos seringueiros para iluminar o caminho à noite no seringal.

interrompido. Nos idos de 1987, já com três filhos em idade escolar, uma decisão heroica dos meus pais fez com que eles mudassem de lugar e de ofício para lutar pelo direito à educação. Eles eram semianalfabetos, mas tinham a crença de que a educação dos filhos era uma razão pela qual valia a pena mudar a direção do caminho. Então, de seringueiros passamos a ribeirinhos nas proximidades da, naquela época Vila Thaumaturgo, mas lá também não havia escola, contudo seria mais fácil reivindicá-la. Para quem já havia vencido obstáculos maiores, esse era apenas mais um.

Mesmo sem conhecer a Constituição brasileira aprovada naqueles anos de 1988 que garantia o direito subjetivo à educação, meus pais a colocaram em prática. Foram até o subprefeito da Vila Thaumaturgo cobrar professor para a pequena comunidade na qual agora éramos moradores. A resposta foi positiva e naquele mesmo ano uma professora chegou à comunidade. A professora chegou, mas a escola ainda demorou. A sala grande e espaçosa da minha casa foi então nossa primeira sala de aula. Foi lá, sob a tutela dos meus pais e de uma professora dedicada, que iniciei meu processo de escolarização.

Passado um ano, a escola da comunidade foi construída (com ajuda dos moradores e do poder público). Era uma escola de uma única sala, com uma única professora para atender as quatro séries do chamado primeiro grau. Não tínhamos um espaço para biblioteca, mas tínhamos alguns livros e a forma como a professora os distribuiu na sala formou uma imagem que ficou gravada. Como não havia espaço, ela fez, como uma espécie de teia de aranha, no teto da sala, por cima de nossas cabeças e com cliques prendia os livros que chegavam à escola. Lembro como meus olhos ficavam atentos e curiosos às capas dos livros, como se fossem um convite à leitura. E era. Durante a semana podíamos escolher os livros para levar para ler em casa, também podíamos ler na sala nas horas vagas ou destinadas à leitura. Talvez seja a imagem que mais tenha me marcado porque num contexto de falta de quase tudo eu tive o que de mais importante ficou para minha vida: o hábito da leitura. Ler nunca mais foi um problema depois que passei pelos anos iniciais naquele contexto de escolarização.

Em 1993 termino os anos iniciais e, para continuar os estudos, uma nova maratona se coloca. Só havia ginásio na Vila Thaumaturgo, ficando a duas horas de canoa e remo (era a única condução que tínhamos), transporte público não existia. Mas, para quem já havia entendido que o direito à escolarização nesse país não é coisa fácil para a grande maioria da população, enfrentamos mais essa batalha e durante os quatro anos seguintes fizemos esse percurso todos os dias, saindo às 5 h da manhã para estarmos na escola às 7h.

Em 1996 termino o ensino fundamental e novamente temos outro dilema: não existia escola de ensino médio no agora município de Marechal Thaumaturgo. Foi então que fui

morar em um convento na cidade de Cruzeiro do Sul. Deixei pela primeira vez a casa dos meus pais pelo objetivo de continuar os estudos e também como possibilidade de seguir o caminho da vida religiosa. Lá cursei o ensino médio e me dediquei aos estudos religiosos. Como religiosa, além de cursar o ensino médio na escola pública, participava de estudos na própria congregação. Tais estudos envolviam conhecimentos da área de Filosofia, Teologia e Psicologia, entre outros. Os estudos de psicologia despertaram em mim o interesse por essa área de conhecimento.

Como parte da missão religiosa desenvolvia trabalho pastoral junto às comunidades, principalmente no trabalho de assessoria aos grupos de adolescentes. Durante o processo de acompanhamento dos grupos me inquietava como alguns deles tão capazes nas atividades realizadas na comunidade eram considerados fracassados na escola.

Com essas e outras inquietações quis fazer o curso de psicologia na graduação, mas novamente não estava ao meu alcance, pois não era oferecido em minha cidade. Fiz a opção pelo curso de pedagogia, mas no íntimo com aquele desejo de cursar psicologia. Durante todo o curso a aproximação com temas relacionados a essa área, principalmente referente ao trabalho com adolescentes, as dificuldades que a escola enfrenta saltaram aos meus olhos. Lembro que na minha pesquisa de conclusão de curso quis trabalhar com o tema relacionado às problemáticas pertinente à adolescência, mas precisei mudar, pois não havia quem orientasse.

Ainda na metade do curso fiz a opção por deixar a vida religiosa. Continuei com os estudos e para me sustentar tive a oportunidade do primeiro emprego numa turma de educação infantil. Em meio às dificuldades de qualquer professor iniciante lembro o quanto os conhecimentos das aulas das disciplinas de psicologia da educação me ajudaram a direcionar a prática pedagógica. Com o término da graduação, por necessidade, assumi além da turma de ensino infantil, aulas de ciências nos anos finais do ensino fundamental. Dessa experiência, mais do que os conteúdos aprendidos para poder ensinar, percebi o quanto falta preparação na formação docente para o trabalho com adolescentes nos anos finais do ensino fundamental. Além do mais, as condições de ensino da escola pública pouco contribuem para que, de fato, a garantia do conhecimento científico esteja em primeiro plano. Mas isso me inquietava, pois havia ouvido alguns teóricos na graduação defenderem que esse deveria ser o papel da escola.

Após esses primeiros anos de experiências, trabalhei por dois anos como professora substituta na Universidade Federal do Acre (UFAC), Campus de Cruzeiro do Sul, com as disciplinas de Psicologia da Educação e Estágio Supervisionado. Essa experiência foi muito rica e contribuiu para ampliar minhas reflexões quando conseguia dialogar sobre o processo

de escolarização a partir dos conhecimentos da Psicologia da Educação e os reais contextos da escola pública nos quais as práticas de estágio eram desenvolvidas.

Durante esse mesmo período fui pedagoga em uma escola de ensino fundamental e médio, no município de Guajará, AM (município vizinho a Cruzeiro do Sul). Lá me deparei com a triste realidade do grande número de adolescentes que abandonavam a escola. E, naquele momento, como parte da coordenação, sentia-me impotente diante da demanda local de abandono e reprovação escolar, ao mesmo tempo em que recebíamos a cobrança por parte da Secretaria de Educação do Estado para que a escola resolvesse a situação. Fizemos (coordenação escolar) planos para enfrentar aquela realidade desgastante e preocupante. Mas demorei pouco por lá, pois, após dois anos com contrato provisório, ingressei no quadro da UFAC como professora efetiva, deixando a função de pedagoga no município amazonense.

Como professora efetiva do ensino superior, continuei com as disciplinas trabalhadas quando era professora substituta. Isso contribuiu para que as inquietações se tornassem, nesse novo contexto da minha profissão, problema de pesquisa. E foi numa das experiências de Estágio Supervisionado com os estudantes do curso de licenciatura em Biologia que tive a oportunidade de ter os primeiros contatos com o Projeto Poronga. A experiência despertou-me para a pesquisa por dois fatores: pela seriedade com que as professoras faziam o seu trabalho com uma turma de alunos em diferentes níveis de aprendizagem; outro, mesclado de curiosidade e dúvida pelo fato de o Projeto possibilitar que estudantes em atraso escolar cursassem os quatro anos finais do ensino fundamental em dois anos.

Nesse mesmo período foi aberto o processo de seleção para o Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). O Mestrado em Psicologia, apesar de não ser na minha cidade e nem no meu Estado, não me assustava, pois já havia me acostumado a mudar de lugar para buscar níveis maiores de escolaridade. Ao ler o referencial para a prova de conhecimentos gostei de ver que a Psicologia Histórico-Cultural era predominante. Gostei por ser uma área de conhecimento com a qual me identifico, embora ainda soubesse bem pouco a respeito, mas seria o espaço para aprender muito mais. Portanto, com um problema a pesquisar e uma teoria a me embasar, estava dado o caminho pelo qual trilharia para elaboração de uma proposta de pesquisa dentro da temática da Psicologia e Políticas educacionais.

Ao analisar as políticas educacionais do meu Estado, fui paralelamente percebendo a semelhança com minha própria história de escolarização percebendo-a como a de tantos outros acreanos. De alguma forma minha história de vida teve grande influência na escolha do objeto do presente estudo. A leitura feita no presente me permite olhar o passado com outro

nível de compreensão e, ao mesmo tempo, possibilitou-me pensar que o fato de existir um programa de aceleração da aprendizagem para corrigir a distorção idade-ano há mais de 13 anos no Acre sinalizava a possibilidade de haver alguma lacuna nesse processo. Nesse cenário, na condição de pesquisadora que conhece o contexto da escolarização do Acre, não apenas pelos documentos e informações das participantes do estudo, mas a partir das vivências como residente no local da pesquisa, considero-me ao mesmo tempo privilegiada e desafiada como pesquisadora.

1 INTRODUÇÃO

A trajetória como estudante e professora da escola pública tanto nos permitiu conhecer a realidade da escola pública brasileira como trouxe inquietações. A história da educação brasileira é marcada pela negligência das políticas educacionais na garantia do direito à educação. Quando, a partir dos anos 1990 o Brasil vive o boom da expansão da escola pública, esta não logra os resultados da educação de qualidade tão propagada, pois ao se garantir o acesso à escola não foram dadas as condições de acesso ao conhecimento.

O descaso da educação brasileira deixa para o início do século XXI o ônus da exclusão escolar. E, impulsionadas pela ideologia neoliberal as reformas educacionais em curso no Brasil, a partir dos anos 1990, buscam resolver o problema por meio de políticas compensatórias, as chamadas políticas de correção de fluxo, dentre elas os programas de aceleração da aprendizagem.

A faixa geracional para a qual têm sido destinados os programas de aceleração da aprendizagem, como políticas de correção de fluxo, é a adolescência. De acordo com dados do IBGE (2013) a taxa de evasão da escola no Brasil em 2010 praticamente duplicava nos anos finais do ensino fundamental (EF) e início do ensino médio em relação aos anos iniciais. Enquanto no 5º ano do EF a taxa era de 6,3%, no primeiro ano do ensino médio a taxa sobe para 12,5%. Esses dados e os estereótipos atribuídos pela escola aos adolescentes como aqueles que, diferente das gerações anteriores, não valorizam a escola são contraditórios com a concepção da adolescência em Vigotski⁴, para quem essa fase se caracteriza como um momento de grandes conquistas no processo de desenvolvimento do psiquismo humano.

Estudos na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, tais como o de Jeferson Bordignon⁵ (2015) Zaira Leal e Marilda Facci (2014) apontam que a concepção psicanalítica da adolescência tem sido predominante, tanto no campo da psicologia, quanto na educação e tem contribuído para uma visão naturalizante da adolescência como uma fase problemática. Tal concepção, no terreno educacional, contribui para desconsiderar as condições de acesso ao conhecimento na escola e transferir à esfera pessoal as responsabilidades pelo fracasso ou pelo sucesso.

⁴ Embora o nome do autor soviético seja escrito de diferentes formas, optamos por esta, contudo nas citações respeitaremos a forma de cada publicação consultada.

⁵ A primeira citação de um autor ou autora será feita com o primeiro nome e sobrenome. Nas demais citações seguiremos as normas da ABNT.

Nesse sentido, com frequência os agentes educacionais desconhecem ou desconsideram que a prioridade das políticas educacionais esteve centrada apenas no acesso e, em algumas regiões, nem esse direito foi garantido, contribuindo para que lacunas fossem geradas no cenário educacional do país, pois a garantia do acesso, sem os investimentos necessários para a permanência e êxito escolar, contribuiu para a produção de um grande contingente de estudantes em atraso na escolaridade obrigatória e, conseqüentemente, em distorção idade-ano⁶, para os quais foram implantados programas com o objetivo de corrigir o problema do fluxo escolar. Como parte desse tipo de política, os projetos de aceleração da aprendizagem foram defendidos no discurso oficial como oportunidade de oferecer àqueles que se encontravam em distorção idade-ano oportunidade de recuperar o tempo perdido, a autoestima e de entrar no mercado de trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB/1996), em seu artigo 24, inciso V, alínea b, prevê que as escolas ofereçam “[...] possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar”, o que pode ser compreendido como abertura para as iniciativas tanto da esfera pública como privada de modalidades de ensino para corrigir a distorção idade-ano regulamentadas em vários Estados da federação de diferentes maneiras.

De acordo com as exigências de escolaridade da referida lei o estudante deve iniciar o ensino fundamental aos seis anos de idade e terminar aos 14 anos, portanto, aqueles que estejam com, pelo menos, dois anos em atraso nos anos da escolaridade obrigatória são considerados em distorção idade-ano, para os quais podem ser oferecidas possibilidades de aceleração de estudos.

As pesquisas de Luzia Vasconcelos (2007) e Roseli Caldas (2010) constataam que por meio dessas políticas está em jogo a economia aos cofres públicos, haja vista a natureza com que foram e são desenvolvidas, na grande maioria acelerando os anos de escolarização, sem, contudo, se preocupar com a garantia da aprendizagem. Em tal contexto se insere o projeto de aceleração da aprendizagem implementado no Acre, desde 2002 (ainda em vigência), denominado carinhosamente por uns e, preconceituosamente por outros de Projeto Poronga, o qual se caracteriza como o objeto de nosso estudo.

De acordo com Lygia Viégas (2002) as políticas educacionais envolvendo programas de correção de fluxo escolar: progressão continuada, aceleração da aprendizagem e recuperação de ciclo já existem na história da educação brasileira há muito tempo, contudo o

⁶ A pesquisa envolve um período histórico no qual houve mudança do termo. Portanto optamos por usar o termo idade-ano e não idade-série por ser a expressão utilizada atualmente, porém em citações textuais será utilizado o termo que estiver no documento original.

índice de distorção idade-ano em nível nacional ainda é alto. Os quais serviram de justificativa às políticas de correção de fluxo adotadas, a partir dos anos 1990, em diferentes Estados da federação, sendo uma delas os programas de aceleração da aprendizagem, as quais foram implantadas em parceria com organizações não governamentais no boom da abertura da responsabilidade do Estado pela garantia dos direitos sociais à iniciativa privada, se destacando no campo educacional a fundação Roberto Marinho (FRM).

Por meio da metodologia do telecurso 2000 a FRM está presente em pelo menos 10 Estados brasileiros nas parcerias firmadas para corrigir os números da distorção idade-ano no ensino fundamental (EF) e ensino médio (EM) por meio dos Programas de aceleração da aprendizagem implantados nos Estados desde 2002 (Acre – Poronga; Amazonas –Igarité; Rondônia –Salto; Bahia – Ressignificando a aprendizagem; Pará –Mundiar; Paraíba – Alumbrar; Pernambuco-Travessia; Rio de Janeiro –Autonomia; Rio Grande do Norte-Conquista), dos quais o Poronga implantado no Acre é o mais antigo.

O grande número de programas de aceleração da aprendizagem desenvolvido em parceria com a FRM, destinados a corrigir o fluxo nos anos finais do EF e no EM, confirmam os dados do IBGE referente à desistência da escola, sugerindo que as condições de escolarização da escola pública têm sido pouco significativas para os adolescentes. No entanto a resposta que as políticas educacionais oferecem caracteriza-se como políticas compensatórias, as quais analisadas pela ótica da reposição de direitos apresentam sua faceta positiva, no entanto também podem contribuir para continuar reproduzindo a exclusão gerada no chão da sociedade de produção.

Ademais, ao tomar conhecimento da quantidade de programas de correção de fluxo desenvolvidos no Brasil em parceria com empresas do terceiro setor constatamos que o campo da pesquisa está praticamente ausente das discussões dos resultados e impactos dessas políticas. Apesar da implantação de um grande número de políticas de correção de fluxo a partir dos anos 1990, no campo das pesquisas autoras tanto da área da Psicologia como da Educação, entre elas Viégas (2002), Vasconcelos (2007), Maria de Fátima Souza (2007) e Sâmia D'Ávila (2015) constataam que são poucas as pesquisas de mestrado e doutorado que têm se preocupado em estudar os impactos das políticas de correção de fluxo.

Na tese de doutorado de Viégas (2002) intitulada “Progressão continuada e suas repercussões na escola pública paulista: concepções de educadores” sobre o regime de Progressão continuada implantado na rede estatal paulista em 1998, a autora constata que houve queda na qualidade do ensino quando se passou a adotar o sistema de progressão continuada, além de ser um ensino que não aposta na potencialidade do aluno.

A tese de Vasconcelos (2007) intitulada “Progressão continuada: educação escolar na ordem neoliberal” consiste em um estudo bibliográfico, no qual a autora analisa as políticas de progressão continuada implantada no Brasil a partir da LDB/1996. Nesse estudo ela constata que as políticas de aceleração da aprendizagem abriram portas para o acesso, mas não garantiram a qualidade. A autora afirma que até 2003, quando começou o levantamento de literatura para sua tese, existia pouca produção científica que discutisse essas políticas educacionais numa perspectiva crítica, sendo que as poucas existentes defendiam mais uma visão de adesão do que de questionamento do discurso oficial.

O estudo de doutorado de Souza (2007) intitulado: “Política de correção de fluxo: um estudo avaliativo do Programa de Aceleração da Aprendizagem em Santarém – Pará” é um dos poucos estudos que analisa as políticas de aceleração da aprendizagem desenvolvidos na região Norte, o qual traz um desenho avaliativo sobre a política de correção da defasagem idade-ano no ensino fundamental por meio do Programa de aceleração da Aprendizagem, desenvolvido na rede municipal de ensino de Santarém/PA, no período de 1997-2000 e 2001-2004. De acordo com a autora os resultados apontam que o programa não logrou eliminar a distorção idade-ano no período de 4 anos, conforme objetivava o projeto.

A pesquisa de doutorado de D’Ávila (2015) intitulada “O programa especial de ensino médio (PEEM/Poronga) como política de correção de fluxo escolar no Estado do Acre: uma análise” se constitui numa análise do programa de aceleração da aprendizagem do ensino médio desenvolvido em Rio Branco-AC, desde 2004. A autora constata a partir dos resultados que o programa contribui para a melhoria do desempenho dos estudantes e para a correção do fluxo escolar nas escolas estaduais de ensino médio do município de Rio Branco/AC.

Além das poucas pesquisas sobre os programas de aceleração da aprendizagem não encontramos estudos que os analisasse na perspectiva da Psicologia Histórico-cultural. No entanto, a problemática da distorção idade-ano é inquietante quando analisamos o papel da escola nesta perspectiva, pois não acompanhar o percurso de escolarização pode significar não apropriação dos conhecimentos mínimos para participar da vida em sociedade. E quando se considera o público adolescente atendido nos anos finais do ensino fundamental podemos estar frente à impossibilidade da escola de dialogar com as aspirações, interesses e necessidades desses estudantes.

Portanto, conhecendo a natureza do Projeto Poronga, destinado à correção de fluxo nos anos finais do ensino fundamental da rede estadual de ensino do Acre, em parceria com a FRM desde 2002 elaboramos a seguinte questão de estudo: no contexto das políticas públicas educacionais brasileiras e do Acre, a partir dos anos 1990, quais os limites e possibilidades do

Projeto Poronga, como política pública de correção do fluxo escolar? Como caminho para responder a essa questão surgiram outros questionamentos: as ações do Poronga fazem parte de uma política maior de ampliação da qualidade da escola no Acre, ou essa política se caracteriza, apenas, como mais uma medida isolada de correção de fluxo? Qual a vertente teórica que orienta a concepção de aluno, de ensino e aprendizagem do Poronga com vistas à garantia de aprendizagens aos estudantes do projeto? Como se organiza e se desenvolve o Projeto Poronga no município de Cruzeiro do Sul?

Essas questões de pesquisa surgiram a partir do acompanhamento do discurso do Estado e da fundação parceira, difundidos em suas respectivas páginas online, ressaltando a relevância do Projeto como importante instrumento para a correção da distorção idade-ano, redução da evasão escolar e, ousadamente, extinção da repetência dos estudantes dos ensinos fundamental e médio da rede de ensino público do Estado. O discurso oficial reitera ser o Projeto oportunidade para que os estudantes alcancem novas conquistas pessoais e educacionais por meio do acesso aos conhecimentos que lhes foram negados. Desse modo, por meio desse estudo, objetivamos investigar as potencialidades e limites de uma política educacional de correção de fluxo - Projeto Poronga – como garantia do direito à educação, enfrentamento da exclusão escolar e acesso aos conhecimentos historicamente construídos, na rede estadual de ensino do Acre.

De acordo com informações coletadas nas conversas informais durante a pesquisa e informações na página da Secretaria Estadual de Educação o nome do projeto foi “batizado” por um de seus estudantes, partindo do simbolismo da poronga para o povo acreano. Numa linguagem simbólica o Poronga é a luz do conhecimento que ilumina a vida dos estudantes em atraso escolar. Conforme ressalta o discurso da FRM e do Estado, em defesa do Projeto, ele significa a luz que ilumina a escuridão da ignorância.

O Poronga aparece como tábua de salvação para estudantes que tiveram, ao longo de sua trajetória escolar, dificuldades de acesso e/ou de permanência na escola. Mas, considerando que em mais de 13 anos já foram atendidos em média 25 mil estudantes, embora sendo um programa educacional para corrigir problemas causados por uma política educacional maior, ou por falta delas, esses dados justificam nosso interesse de entender como essa política se materializa no projeto educacional do Acre no período de 2000 a 2014, já que no Estado os dados educacionais melhoraram significativamente nas últimas décadas.

A perspectiva teórica pela qual empreendemos esse estudo parte da compreensão de que uma determinada política micro não se desenvolve isolada de seu contexto macro. Por isso buscamos analisar nosso objeto de estudo a partir da organização, articulação e

implementação do Poronga no Acre numa relação com o contexto das políticas de correção de fluxo implementadas no Brasil, embora o local e a forma de implementação de determinada política tenham suas particularidades, seus limites e seus desafios.

Discutir esse tipo de programa nas políticas educacionais de um Estado em sua relação macro com a política nacional de educação, e com base no aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural, dentro dos limites que toda pesquisa apresenta e de nossas limitações como pesquisadoras iniciantes, trouxe contribuições significativas para entender as possibilidades e limites da forma como a política educacional pode contribuir tanto para a superação da exclusão do direito à educação, quanto para gerar novos tipos de exclusão escolar.

Considerando que os usuários desses projetos são estudantes que estão em atraso, explicitamente em anos de escolarização, partimos da hipótese que estes tiveram em algum momento de suas trajetórias escolares problemas de evasão, repetência, bem como não lhes foram dadas oportunidades de apropriação dos conhecimentos mínimos de leitura, escrita e matemática que lhes permitissem prosseguir nos estudos. Por isso buscamos apreender, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, as possibilidades de desenvolvimento do pensamento na adolescência como olhar teórico que permita pensar a escola como lugar de desenvolvimento das potencialidades próprias dessa idade.

A partir de tal compreensão elegemos uma forma de analisar os processos históricos de escolarização dos adolescentes como elementos positivos em relação às possibilidades de aprendizagem e, portanto, sendo alternativa às formas preconceituosas e discriminatórias pela qual os estudantes dos anos finais do ensino fundamental que frequentam projetos de aceleração da aprendizagem têm sido tratados, seja pela sociedade de modo geral, seja nos discursos das políticas educacionais destinadas a esse público.

Além disso, analisar na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural como tem sido garantido o direito à educação de tais sujeitos, cujo processo de escolarização contribuiu para “atrasos” nos níveis de escolaridade, possibilita apreciações das trajetórias escolares não apenas sob a ótica individual, mas também de fatores sociais e estruturais.

A perspectiva crítica em Psicologia e Educação se pauta na defesa das políticas educacionais cujo principal objetivo vise à garantia do acesso ao conhecimento sistematizado e não apenas a garantia do acesso à escola. Tal perspectiva tem seu aporte teórico na Psicologia Escolar Crítica, na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, possibilitando a análise que considere os vários fatores envolvidos no processo de implantação e implementação dessas políticas.

Quase sempre a pesquisa nasce de inquietações frente aos problemas sociais, às vezes com práticas boas ou ruins na aparência, mas nem sempre revelam a essência. Por isso, o estudo nos deu a possibilidade de nos debruçarmos sobre dados que vão além da aparência, ou seja, como se materializa o Projeto de aceleração da aprendizagem do Acre.

Devido à dimensão geográfica do Projeto fizemos a opção de tomar como recorte empírico o Poronga no Acre, mas para conhecer de perto como se concretiza tal política escolhemos um único município do Estado no qual o projeto está implantado há oito anos. Portanto, participaram da pesquisa sete professoras que trabalham no Projeto em Cruzeiro do Sul, também foram analisados documentos referentes ao Projeto e a política educacional e de governo do Estado. Mais detalhes sobre o caminho percorrido pela pesquisa e sobre as professoras participantes estão na segunda seção – caminhos da pesquisa.

Na terceira seção dessa dissertação discutiremos alguns dados da política educacional brasileira que mostram como o direito à educação caminha numa linha delicada entre a garantia do direito e o aprofundamento da exclusão escolar. A negação do direito à educação em diferentes períodos da nossa história contribuiu para o agravamento da exclusão escolar que ganhou nova roupagem com as políticas de expansão da escola a partir dos anos 1990, ocorridas no boom das ideologias neoliberais. Frente a essa realidade dialogamos com autores que tem assumido postura crítica ao modelo de escola que não ensina e as proposições em defesa de uma escola que garanta o direito de aprender.

Assumindo a defesa do papel da escola como essencial à formação humana nas sociedades letradas, na quarta seção dialogaremos com a concepção de homem na Psicologia Escolar Crítica e Histórico-Cultural sobre o papel da educação na formação humana. A partir desse referencial teórico entendemos que o acesso aos bens culturais se torna imprescindível ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais, embora tenham suas raízes biológicas, como funções psicológicas elementares, ficam seriamente comprometidas sem a mediação dos signos culturalmente desenvolvidos.

Feita as contextualizações, tanto da política educacional em seu nível macro, como do olhar da psicologia para analisá-las, na quinta seção apresentamos a história das políticas educacionais no Acre no período de 2000 a 2014. Nesse contexto buscamos identificar como o Projeto Poronga se alinha ao projeto educacional do Acre e o seu papel no esforço empreendido pelo Estado na materialização do direito à educação.

Na sexta seção, a partir da realidade do Poronga em Cruzeiro do Sul, analisamos seu processo de implantação e implementação no contexto do projeto educacional do Estado, buscando compreender, a partir do discurso das professoras e do discurso oficial como o

projeto se materializa em Cruzeiro do Sul e qual o aporte epistemológico que fundamenta a concepção de professor, estudante, ensino e aprendizagem, fechando a seção com as discussões sobre seus resultados, analisando suas potencialidades e desafios na formação do estudante.

Nas considerações finais fazemos a retomada da caminhada, analisando os passos percorridos e o que nos foi possível afirmar depois do que ouvimos ao longo do caminho. Doravante queremos convidá-los e convidá-las a caminhar conosco e esperamos contribuir com as discussões a respeito do papel da escolarização na formação humana.

2 CAMINHOS DA PESQUISA

O certo é que o campo científico tem suas regras para conferir o grau de cientificidade ao que é produzido e reproduzido dentro e fora dele [...]. Ao se enveredar nesse *terceiro mundo*, os cientistas aceitam as condições instituídas e, ao mesmo tempo, o caráter de historicidade e provisoriedade peculiar do universo em que decidiram investir sua vida.
(MINAYO, 2013, p. 36).

A pesquisa tem por objeto de estudo uma política de correção de fluxo nos anos finais do ensino fundamental – Projeto Poronga - no Acre. De abordagem qualitativa, tem no campo natural do objeto o enfoque da pesquisa, pois, de acordo com Robert Bogdan e Sari Biklen (1994, p. 47) “[...] na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”. Por meio dessa abordagem buscamos compreender o contexto no qual se materializa uma política de correção de fluxo. Por isso, nossa preparação como pesquisadoras, tanto na escolha do campo, como dos instrumentos de levantamento de dados foi essencialmente orientada pelos objetivos da pesquisa. Vale ressaltar os cuidados éticos que foram necessários, a fim de que as primeiras impressões, preconceitos e análise reducionista não contaminassem o estudo.

Por meio da pesquisa qualitativa, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, buscamos compreender como um programa de correção de fluxo foi implantado e implementado, seus limites e possibilidades, interessando-nos compreender não apenas os resultados, mas sim os processos, a historicidade do Poronga, quem são os sujeitos envolvidos, bem como o papel do programa na correção da distorção idade-ano no contexto das políticas educacionais do Acre.

Na pesquisa qualitativa, consideramos a importância de se levar em conta o contexto local em relação ao contexto macro, pois este determina o contexto menor de aplicação das políticas públicas, haja vista o Poronga não ser uma ação educacional isolada, mas parte de um contexto nacional de políticas de correção de fluxo escolar. Por isso, por meio dessa abordagem nos foi possível olhar o contexto local: de que forma essa política tem sido apropriada pelos sujeitos de uma cidade do interior do Acre.

A proposta de pesquisa se pautou pela busca de compreensão do significado dos acontecimentos para os sujeitos (professoras) históricos e culturais envolvidos no processo. De acordo com essa abordagem as relações entre investigadoras e investigadas são muito valorizadas, pois como pesquisadoras, passamos por um processo de aprendizagem e de

transformações, próprios do ser humano que não está pronto, mas que agrega novas experiências ao longo da caminhada.

Nesse sentido, por meio desse estudo esperamos contribuir com a produção de conhecimentos acerca da escolarização de alunos em distorção idade-ano, bem como com as possibilidades de reflexão sobre os limites e possibilidades da política de correção de fluxo para os anos finais do ensino fundamental implementada em Cruzeiro do Sul. Portanto, partimos dos seguintes objetivos:

Geral:

- ✓ Investigar as potencialidades e limites de uma política educacional de correção de fluxo - Projeto Poronga – como garantia do direito à educação, enfrentamento da exclusão escolar e acesso aos conhecimentos historicamente construídos, na rede estadual de ensino do Acre.

Específicos:

- ✓ Identificar as origens e antecedentes do Projeto, a forma como se deu sua implantação e implementação, no contexto do projeto educacional do Estado do Acre;
- ✓ Analisar os pressupostos teóricos que fundamentam o Projeto Poronga, principalmente em relação às concepções de sujeito, ensino e aprendizagem;
- ✓ Compreender como se organiza e desenvolve o referido Projeto no município de Cruzeiro do Sul – AC, bem como o significado deste para as professoras envolvidas.

2.1 O campo

Nosso objeto de estudo é o Projeto Poronga como política de correção de fluxo no Acre, no entanto o recorte empírico foi o projeto desenvolvido no município de Cruzeiro do Sul. Tal escolha se fez pela necessidade de conhecer como se materializa a política estadual em um dos municípios do Estado, considerando que o tempo destinado ao estudo, como pesquisa de mestrado, não nos possibilitaria alcançar todos os municípios nos quais o projeto foi implantado no Acre. Além das limitações do tempo de pesquisa, a dificuldade de acesso aos municípios se caracteriza em uma das peculiaridades de locomoção no Estado.

Por tais fatores os dados do Poronga em nível estadual, em termos de surgimento, implantação e organização curricular e pedagógica foram feitos com base em documentos. Porém, em termos de campo empírico os dados foram coletados em Cruzeiro do Sul.

O Acre está situado na região Norte do Brasil, tendo uma população estimada pelo IBGE, em 2015, em 806.822 habitantes, constituído por 22 municípios, sendo o município de Cruzeiro do Sul considerado o segundo maior do Estado, com uma população média, de

acordo com o IBGE, em 2015, de 81.519 habitantes. De acordo com o senso do IBGE em 2010, a população de Cruzeiro do Sul era de 78.507 habitantes, sendo que 55.326 habitantes residiam na cidade e 23.171 viviam no campo.

2.2 Participantes

O Poronga em Cruzeiro do Sul atende, atualmente, 10 turmas, sendo que cada uma conta com uma professora que trabalha com todas as disciplinas do currículo dos anos finais do ensino fundamental. Com o intuito de ouvir, principalmente as professoras com mais tempo no Projeto, as entrevistas foram realizadas com sete professoras, das quais duas na função de coordenação do Poronga no município, três são professoras unidocentes e duas são assessoras.

Considerando os riscos que a pesquisa poderia oferecer às participantes, pelo fato de que estudos dessa natureza implicariam em exposição de juízo de valor das professoras em relação ao Projeto e seu funcionamento, exposição do trabalho pedagógico por parte das professoras envolvidas no Poronga e questões psicológicas relacionadas ao medo de expor suas ideias de forma crítica, todos os cuidados foram tomados com a finalidade de evitar tais transtornos no decorrer da pesquisa.

Respeitando a ética na pesquisa, trazemos o quadro das participantes do estudo, usando nomes fictícios escolhidos a partir de nomes de mulheres comuns na região do Alto Juruá, os demais dados correspondem à vida real de cada professora e foram obtidos durante as entrevistas.

Quadro 1-Perfil das professoras participantes da pesquisa

Nome	Idade	Formação	Tempo de magistério	Tempo de projeto
Raimunda	35 anos	Pedagogia	6 anos	6 anos
Maria	30 anos	Pedagogia	5 anos	9 meses
Antônia	32 anos	Letras vernáculas	11 anos	5 anos
Joana	42 anos	Pedagogia	21 anos	7 anos
Graça	36 anos	Letras vernáculas	5 anos	5 anos
Joaquina	35 anos	Letras vernáculas	4 anos	4 anos
Luzia	39 anos	Pedagogia	7 anos	5 anos

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados obtidos via entrevistas.

2.3 Instrumentos e procedimentos

A pesquisa qualitativa privilegia as relações com os sujeitos envolvidos no processo da pesquisa, de modo que o contato com a realidade e contexto da pesquisa permitem aproximações e quebras de possíveis entraves à pesquisa. Nesse sentido, os primeiros procedimentos se deram a partir do contato informal com uma das gestoras administrativas do

núcleo estadual de educação em Cruzeiro do Sul com a finalidade de apresentar informalmente a proposta do estudo e sondar as possibilidades de sua realização. No momento, explicamos os objetivos da pesquisa e informamos que posteriormente traríamos o pedido formal de autorização para realizá-la. Nesse primeiro momento, a gestora demonstrou interesse, pois segundo ela seria de relevância para a Secretaria de Educação do Estado, tendo em vista não haver, ainda, pesquisas sobre o objeto de investigação pretendido e, já de antemão deu-nos as boas vindas, dando aceite de bom grado para sua realização.

Pesquisas desse tipo se fazem com imersão no campo. Por isso, os primeiros contatos foram muito importantes para o acesso aos documentos pela interação que houve entre nós e as participantes. No segundo momento, apresentamos o projeto de pesquisa ao responsável pela coordenação de educação de Cruzeiro do Sul a fim de esclarecer sobre os objetivos da pesquisa e as contribuições que poderia trazer na discussão das políticas de correção de fluxo no Acre. Em seguida, pedimos autorização para sua realização ao coordenador de educação do núcleo de Cruzeiro do Sul. O pedido foi prontamente atendido, sendo deliberado para que a pesquisa fosse realizada. Logo após, o projeto foi enviado ao Comitê de ética em pesquisa da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) conforme preconiza a resolução 466/2012 e, somente após a aprovação que se deu no final do mês de abril de 2015 (CAAE: 42981215.8.0000.5300) iniciamos o trabalho no campo.

Após a liberação para a pesquisa estabelecemos os primeiros contatos com a coordenadora do projeto. De forma simpática e atenciosa ela se colocou a disposição para colaborar com o estudo, concedendo informações referentes à parte documental e facilitando o contato com as outras professoras. Durante o primeiro encontro a coordenadora nos informou sobre a reunião de planejamento da qual todas as professoras do projeto participariam no sábado seguinte. Solicitamos autorização para participar e não houve objeção.

A participação no encontro foi muito esclarecedora e produtiva, pois em um determinado momento foi-nos dado espaço para apresentar a intenção de pesquisa. Ao apresentarmos o objetivo esclarecemos do desejo de que as professoras com mais tempo de projeto fossem participantes do estudo. A acolhida das professoras também foi positiva, contribuindo para que naquele mesmo dia saíssemos da reunião com o prévio agendamento das entrevistas.

No dia da entrevista, antes de começar, cada professora foi informada sobre os objetivos e contribuições da pesquisa, bem como da importância de sua participação. Feitos os

esclarecimentos, cada professora participante assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A).

Os dados da presente pesquisa foram obtidos por meio de análise documental e entrevistas, conforme procedimentos descritos a seguir.

2.3.1 Análise documental

A análise documental foi uma técnica importante no levantamento inicial dos dados da pesquisa sobre o Projeto Poronga. De acordo com Lüdke e André (1996, p. 38) “[...] a análise documental pode-se constituir numa técnica valiosa de abordagens de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Nesse estudo, a análise documental contribuiu para o acesso a dados estatísticos do Poronga, e também na “[...] busca de identificar informações factuais nos documentos [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1996, p. 38) do referido projeto, desde sua implantação até os dias atuais. Para isso, alguns documentos se constituíram material da análise, conforme relação apresentada no quadro 2.

Quadro 2-Relação dos documentos analisados e suas respectivas fontes

(Continua)

Documento	Tipo/finalidade	Procedência
Plano plurianual-PPA 2004.	Estabelece as diretrizes e estratégias de governo no período de 2004 a 2007	http://www.ac.gov.br/wps/portal/acre/Acre/governo-estado/
Secretaria Estadual de Educação. Lei nº 1.694, de 21 de dezembro de 2005a.	Institui o Sistema Público da Educação Básica do Estado do Acre, face às diretrizes da Educação Nacional e demais instrumentos legais relativos ao regime de colaboração entre as redes de ensino do Estado e Municípios.	http://www.al.ac.leg.br/leis/2014/09/lei-n-1-694-de-21-de-dezembro-de-2005/
Secretaria Estadual de Educação. Contrato da Secretaria Estadual de Educação nº 066/2005b.	Contrato de prestação de serviço celebrado entre o Estado do Acre e a Fundação Roberto Marinho.	Documento recebido da coordenação do Poronga via e-mail.
Plano plurianual-PPA, 2008.	Estabelece as diretrizes e estratégias de governo no período de 2008 a 2011	http://www.ac.gov.br/wps/portal/acre/Acre/governo-estado/
Processo/SEE nº 0016674-6/2009.	Autoriza a inexigibilidade de licitação e adjudico para que o Estado do Acre, através da SEE, contrate diretamente com a Fundação Roberto Marinho.	Diário oficial do estado- 10 ago. 2009. Disponível em: http://www.diario.ac.gov.br/
Plano plurianual-PPA 2011 ^a	Estabelece as diretrizes e estratégias de governo no período de 2012 a 2015	http://www.ac.gov.br/wps/portal/acre/Acre/governo-estado/
Diretrizes do Poronga, 2011b.	Estabelece as diretrizes e orientações para o Projeto Poronga.	Arquivo online cedido pela coordenadora do Poronga via e-mail.
Resolução CEE/AC nº 160/2012	Estabelece orientações e procedimentos operacionais gerais para a Educação Básica no âmbito dos Sistemas de Ensino Estadual e Municipais do Acre	http://www.oaltoacre.com/wp-content/uploads/2014/12/pdf

(Conclusão)

Documento	Tipo/finalidade	Procedência
Livro Memória Poronga, 2014.	Livro que conta em forma de memória a história do Poronga	Documento impresso, cedido pela coordenadora do Poronga.
Termo de ratificação, 2014b.	Trata do termo de ratificação de inexigibilidade de licitação para contratação direta da Fundação Roberto Marinho	Diário oficial do Estado do Acre- 16 maio 2014. Disponível em: http://www.diario.ac.gov.br/
Lei nº 2.965, de 2 de julho de 2015a.	Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024 e dá outras providências	http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2015/07/Lei2965.pdf
Assessor pedagógico do Poronga, 2015b.	Documento que orienta sobre as atribuições do assessor pedagógico do Poronga.	Documento digital obtido via e-mail.
Parecer CEE/AC 88/2015 e a Resolução CEE/AC nº 04/2016.	O parecer aprova o Projeto Poronga para o período de 2015/2016	Documento digital fornecido pela coordenação do Poronga via e-mail.

Fonte: Organizado pela autora a partir de documentos obtidos em campo.

2.3.2 Entrevistas

Na pesquisa qualitativa existem diferentes instrumentos de coleta de dados, sendo que cada pesquisador, de acordo com o objetivo de sua pesquisa e respectivo método elege aqueles que melhor possam contribuir para o levantamento e produção dos dados. Dos muitos instrumentos existentes, a entrevista tem sido apresentada por diferentes autores como um instrumento utilizado em quase todas as pesquisas qualitativas.

A entrevista é uma ferramenta e, como tal, pode ser articulada com o tema e com a base teórica da pesquisa. Por isso a utilizamos por compreendermos que esta técnica nos ajudaria a levantar dados sobre o que pensam as professoras sobre o Poronga. Nesse sentido, Nadir Zago (2003) elege a entrevista compreensiva, dentre os diferentes tipos de entrevista, como aquela que melhor ajuda o investigador a construir a problemática do estudo em seu processo de desenvolvimento. Para a autora “[...] a entrevista compreensiva não tem uma estrutura rígida, isto é, as questões previamente definidas podem sofrer alterações conforme o direcionamento que se dará à investigação” (ZAGO, 2003, p. 295).

Embora M. Cecília Minayo (2013) apresente outras modalidades de entrevistas, uma delas se assemelha à modalidade descrita por Zago (2003) e, escolhida como referência para a técnica de entrevista utilizada neste estudo. Nesse sentido, fizemos a opção pelo modelo de entrevista semiestruturada, por meio da qual buscamos a compreensão a partir da fala das participantes. Essa técnica nos possibilitou ampliar e até refazer questões da entrevista logo após a entrevista teste, tendo em vista os objetivos da pesquisa, pois embora tivéssemos as questões previamente definidas, as realizamos de acordo com o diálogo estabelecido com as

participantes de maneira que a ordem ou a forma como cada entrevista foi realizada sofreu alterações durante o processo.

As entrevistas foram feitas com professoras que assumem funções diferentes no projeto, por isso utilizamos três roteiros de entrevistas, sendo um para coordenadoras (APÊNDICE B), outro para professoras (APÊNDICE C) e outro para assessoras do projeto (APÊNDICE D).

Tanto Minayo (2013) quanto Zago (2003) defendem um modelo de entrevista que permite melhor interação entre entrevistador e entrevistado. Ao escolhermos esse modelo de entrevista visamos construir um processo de diálogo pelo qual pudemos compreender melhor os elementos envolvidos na dinâmica da implantação e implementação do Projeto Poronga no Acre, pois esse tipo de entrevista objetiva “[...] garantir as condições que favoreçam uma melhor aproximação da realidade social estudada, pois sabemos que nenhum método dá conta de captar o problema em todas as suas dimensões” (ZAGO, 2003, p. 294).

As entrevistas ocorreram de forma muito positiva. Ressaltamos o compromisso que as professoras tiveram ao marcar e cumprir com as datas e horários para participar. As entrevistas duraram em torno de 35 minutos, com algumas exceções para mais ou para menos. Após a primeira entrevista foi feita a transcrição e pré-análise a fim de percebermos possíveis lacunas e alterações necessárias no roteiro. Após a transcrição houve algumas modificações no roteiro, tendo em vista que no decorrer da entrevista havia lacunas que não possibilitavam que informações importantes fossem levantadas.

Após as alterações no roteiro, fizemos as outras seis entrevistas que foram transcritas sempre que possível logo após a realização de cada uma pela preocupação tida em não perder os detalhes dos gestos, do espaço, “dos não ditos” durante a entrevista. A estratégia foi boa, pois fazia com que nos lembrássemos dos detalhes que não apareciam nas falas.

2. 3.3 Análise dos dados

O momento da análise de dados é o ponto alto para onde converge todo o processo da pesquisa, bem como o lugar do qual se pode ter uma visão panorâmica do que almejou seus objetivos. Portanto, para a maioria dos pesquisadores o momento da análise dos dados é ao mesmo tempo muito esperado, mas também o mais temido, pois esse momento pede olhar analítico com base na teoria e nos dados empíricos. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 206), a análise dos dados não ocorre em um único momento da pesquisa, podendo ser feita tanto durante a coleta, como após.

Apesar de recomendarmos alguma contenção nas tentativas de mergulhar na análise concomitante, alguma análise tem de ser realizada durante a recolha de dados. Sem isto, a recolha de dados não tem orientação; se assim não o fizer, os dados que recolher podem não ser suficientemente completos para realizar posteriormente a análise.

A análise durante a coleta, mesmo de forma flutuante ajudou a perceber se as entrevistas estavam dando conta de responder aos objetivos da pesquisa, bem como detectar a necessidade, ou não, de entrevistar mais sujeitos ou de buscar outros documentos. Embora a maior parte da análise tenha sido feita ao final do levantamento dos dados, os momentos de reflexão sobre os dados obtidos contribuíram para que tivéssemos a dimensão do volume de informações sobre o projeto e a necessidade de sua sistematização a fim de não perder de vista o objetivo principal da pesquisa. Durante as entrevistas as professoras já nos alertavam que teríamos muitas informações. E de fato tivemos.

Com muitas informações oriundas, tanto de fonte documental como das entrevistas, no primeiro momento da análise nos preocupamos em compreender as origens do Poronga no contexto das políticas educacionais do Estado. Para isso, os dados documentais foram predominantes na análise. A organização das informações desses documentos constituiu o primeiro passo da análise e, sob a ótica da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e da pedagogia Histórico-Crítica num processo de ler e reler os dados conseguimos no primeiro momento ainda de forma bem descritiva apresentar o desenho das mudanças ocorridas na política educacional do Acre no período de 2000 a 2014. A continuidade da análise nos exigiu voltar à teoria e depois aos dados. Somente após este retorno conseguimos empreender um processo mais analítico do texto que se constitui na primeira seção de análise e a quinta seção dessa dissertação.

Após compreendermos como o Poronga é concebido no contexto da política educacional do Acre, a continuidade do processo de análise consistiu-se em três momentos: no primeiro buscamos organizar os dados dos documentos e das entrevistas ainda de forma esquemática a partir dos elementos da história de implantação e implementação, da prática pedagógica e dos resultados. Após o processo de leitura e releitura dos dados organizamos a análise sobre o Projeto Poronga a partir de categorias que se delinearam com base no mergulho nos dados, orientado pelos objetivos específicos, mas sustentado pelo referencial teórico, sem o qual teria sido impossível organizar, de forma inteligível o conjunto caótico das informações iniciais.

3 POLÍTICA EDUCACIONAL NO ESTADO BRASILEIRO: A LINHA TÊNUE ENTRE O DIREITO À EDUCAÇÃO E A EXCLUSÃO ESCOLAR

A chuva que irriga os centros do poder imperialista afoga os vastos subúrbios do sistema. Do mesmo modo, e simetricamente, o bem-estar de nossas classes dominantes –dominadas para dentro, dominadas de fora – é a maldição de nossas multidões, condenada a uma vida de besta de carga.
(GALEANO, 2015, p. 19).

O Estado de Direito é reclamado de diferentes maneiras nas ditas sociedades democráticas, em nome da soberania do princípio da liberdade sobre o da autoridade. E atrelado ao princípio da liberdade vem o de cidadania, o qual está diretamente associado à noção de direitos. Com base nesses princípios, o direito à educação se torna essencial ao exercício da cidadania nas sociedades democráticas. Portanto, objetivamos nesta seção discutir Políticas educacionais e o direito à educação no Estado brasileiro, a fim de situarmos no contexto histórico o papel assumido pelo Estado frente à educação escolar pública que se constitui como direito imprescindível ao exercício da cidadania na sociedade capitalista.

Nesta discussão tomamos como ponto de partida a compreensão de que a relação entre Estado e a garantia dos direitos sociais não ocorre de forma linear e sem conflitos de interesses. Pelo contrário, é marcada por contradições entre os interesses do Estado e as necessidades da sociedade dividida em classes. As políticas sociais não se originam apenas por parte do Estado ou somente dos movimentos sociais, já que a sociedade é produto da ação dos próprios homens e, portanto, na sociedade democrática de direito o Estado político é a expressão oficial da sociedade civil. Por isso concordamos com Evaldo Vieira (2009, p. 12) quando afirma inexistir “[...] tal dicotomia entre direitos sociais nascidos da sociedade e os direitos sociais originados do Estado, conquanto nada impeça apenas de se dar maior realce a um ou a outro”.

Pelas questões que nos propusemos discutir aqui, a presente seção está organizada em quatro momentos: iniciamos com a discussão sobre o tipo de sociedade democrática brasileira, a qual implica em um conceito de cidadania e consequentemente no papel do Estado na garantia do direito social à educação. No segundo momento discutiremos como o direito à educação comparece na história da política educacional marcada por contradições e desafios. No terceiro momento debateremos como as pedagogias do “aprender a aprender” têm contribuído para a legitimação das ideologias neoliberal no terreno educacional, descaracterizando a escola do seu papel de ensinar. No fechamento da seção, discutiremos a forma pela qual o Estado tem agido para “resolver” o problema da exclusão escolar, a qual é

considerada uma das consequências das diferentes formas pelas quais esse direito, ao longo da história, foi primeiramente negado, e depois garantido, de forma precária àqueles que historicamente foram excluídos também das condições econômicas e sociais.

3.1 Direito social e democracia: educação e a formação para cidadania

O direito como possibilidade de exercício da cidadania se constitui princípio essencial das lutas sociais nas sociedades democráticas. Direito, cidadania, democracia estão presentes no nosso cotidiano de tal forma que utilizamos sem pensar o significado de tais palavras. Portanto, antes de discutirmos política educacional como garantia do direito à educação para todos, consideramos essencial nos situar sobre o tipo de sociedade democrática da qual estamos falando e, conseqüentemente, quem é o cidadão para quem o Estado tem o papel de garantir a educação como direito social.

As sociedades democráticas se constituem a partir da hegemonia da sociedade capitalista, na qual liberdade e autoridade são princípios fundamentais, no entanto, convivem de forma contraditória e antagônica, pois temos “[...] o homem em busca da conservação de sua vontade e o Estado pretendendo a uniformidade das vontades humanas e a confirmação incontestável da sua força institucional” (VIEIRA, 2009, p. 153). Por isso, frente a posições extremas, diferentes modelos de governo e do papel do Estado foram se configurando a partir do século XVIII, de tal forma que Vieira (2009) considera que temos diferentes democracias e não uma única democracia e, no caso dos países da América Latina temos democracias com viés de autoritarismo.

O projeto da sociedade igualitária e homogênea nascido no século XVIII abre um novo tempo na história da humanidade, pelo qual temos a defesa da propriedade individual e da razão natural. Pelo princípio da propriedade a organização da sociedade capitalista está dividida entre o trabalhador e o capitalista, sendo o primeiro o proprietário da força de trabalho e o segundo dos meios de produção, que compreendem a matéria prima e os instrumentos de trabalho. A relação entre os diferentes proprietários ocorre por meio dos contratos de compra e venda, pelos quais o “[...] trabalhador se obriga a trabalhar para o capitalista que, portanto, torna-se o proprietário dos bens produzidos pelos trabalhadores”. (SAVIANI, 2014, p. 19). Já pelo princípio da razão natural “[...] em lugar de Deus e da Igreja, instalou-se a razão filosófica” (VIEIRA, 2009, p. 154).

Esse novo tempo passa a ser marcado por novas convicções, por meio das quais as relações entre liberdade, virtude e razão foram “[...] concebidas como relações harmoniosas e

tranquilas, embora o curso da vida logo desmentisse tal entendimento” (VIEIRA, 2009, p. 154). O autor ainda ressalta que além desses conflitos foram agregados os da propriedade privada. Frente às contradições de interesses houve diferentes formas de lidar e, Vieira (2009) destaca pelo menos duas: uma baseada no recurso do acerto e do erro como possibilidade de guiar os indivíduos de forma harmoniosa nos caminhos da liberdade, da virtude e da razão, se caracterizando na origem das democracias liberais; enquanto outros buscaram tal harmonia por meio da violência “[...] contra aqueles que se recusaram a ser livres, virtuosos e racionais, a partir de seus parâmetros considerados corretos” (VIEIRA, 2009, p. 154), dando origem as democracias totalitárias⁷.

Democracia e liberalismo não estiveram unidos no primeiro momento da sociedade capitalista. “Mas depois de realizado o casamento, se acharam um par exclusivo” (VIEIRA, 2009, p. 184). De acordo com o autor:

A noção de democracia, que constitui a base da democracia liberal, se vincula à base da igualdade de oportunidades segundo a capacidade de cada indivíduo, e não à igualdade real na sociedade. Reconhecer a igualdade de oportunidades significa admitir como certo o direito de todas as pessoas participarem da competição, visando retirar dela o maior benefício possível. Tal é a sociedade competitiva, apregoada pela democracia liberal, que herdou do liberalismo esta concepção. É a ideia de que os indivíduos se colocam no livre mercado, cada um com sua capacidade e seu esforço, concorrendo em função de interesses e de aspirações. (VIEIRA, 2009, p. 189).

O regime liberal-democrático é constituído pela representação civil e política, logo o governo “[...] pressupõe equilíbrio de forças entre governantes e governados, cujas relações de reciprocidade detêm igualmente o caráter de troca, de jogo de interesses e de mútua honorabilidade” (VIEIRA, 2009, p. 189). No entanto, o equilíbrio de forças envolve tanto o plano político como econômico, os quais não ocorrem de modo igual, pois a igualdade de oportunidades defendida nesse modelo de sociedade é enganosa. Os indivíduos competem no mercado de forma desproporcional, enquanto uns não precisam alienar sua força de trabalho por serem os possuidores de capital, a grande maioria precisa vendê-la, ficando subjugado às leis do mercado capitalista. Portanto, não há liberdade para todos quando há desigualdade no exercício da liberdade, “[...] pois em princípio todos são livres, mas uns são mais livres do que outros dependendo das próprias determinações das existências, se vendem ou não a força

⁷ Vieira (2009) indica o livro *As origens da democracia totalitária* de J. L. Talmon escrito no início dos anos 1950. No entanto pelo objetivo do nosso estudo discutiremos apenas o modelo da democracia liberal, a qual predomina no caso brasileiro.

de trabalho” (VIEIRA, 2009, p. 190).

Nas sociedades democráticas liberais, a cidadania passa a ser um princípio defendido como forma de admitir que as desigualdades sociais possam conviver de forma harmônica. “A cidadania exprime a liberdade humana apenas no sentido dos homens terem direitos e estarem protegidos pela lei comum a todos” (VIEIRA, 2009, p. 190). É a partir desse conceito de cidadania que os direitos se constituem, tanto como luta para conquistá-los como para deles usufruir. Portanto, “[...] a condição de cidadão encerra forte apelo para participar da vida social, o qual nasce e frutifica na convicção de que a sociedade consiste em patrimônio pertencente a todas as pessoas”. Dessa forma, a cidadania garante o princípio de igualdade como direito, desdobrada em direitos civis, políticos e sociais que ganharam complexidade e abrangência a partir das lutas sociais.

Por meio do direito civil é defendido o direito às liberdades individuais, enquanto o direito político se constitui no direito de participar no exercício do poder público, seja como eleitor ou como membro do governo do Estado. “Já os direitos sociais contidos na cidadania aludem a tudo que ocupa vasto espaço, desde o direito de desfrutar situação de mínima segurança e de algum conforto socioeconômico até o direito de fruir plenamente o legado sócio-cultural” (VIEIRA, 2009, p. 191). Compreendemos que a educação consiste no direito tanto de fruir como de usufruir plenamente do legado cultural da humanidade, o qual, embora já sendo um direito conquistado no caso brasileiro, usufruí-lo ainda se constitui numa bandeira de lutas, principalmente para os estratos mais baixos da sociedade.

De acordo com Vieira (2009) os direitos sociais no início não compartilhavam da concepção de cidadania, pois eram vistos como a garantia do mínimo capaz de aliviar a pobreza, sem, contudo, enfrentar a desigualdade social. No entanto, na sociedade capitalista a necessidade de competição no mercado passa a exigir o mínimo de condições de igualdade. Com a consolidação do capitalismo, que no caso do Brasil chega tardiamente, os direitos sociais ingressam no contorno do princípio da cidadania, ao invés de incluírem apenas a luta pela subsistência.

Ainda segundo Vieira (2009, p. 192), “[...] a desigualdade permanece com o ingresso desses direitos no campo da cidadania, mas passa a existir em seus objetivos a diluição das diferenças entre classes”. Desse modo, por meio dos direitos sociais se pretende garantir a melhoria do padrão de vida para todos, já que a cidadania compreende a chamada à participação na vida social e no Estado, considerado obra dos homens e, portanto, comum a todos. No entanto, a materialização dos direitos no Brasil, no caso específico da educação aqui discutido, ocorreu de forma desigual e, por vezes, marginal.

Pois, o fato da cidadania se constituir em “[...] um princípio de igualdade, realizado na igualdade Jurídica e materializada numa sucessão de direitos” (VIEIRA, 2009, p. 192), a participação social não ocorre de forma natural, mas em meio às contradições de interesses da sociedade civil e de suas pressões e demandas dirigidas ao Estado que responde também de acordo com seus interesses, sejam eles políticos ou econômicos. É nesse campo que situamos os movimentos sociais pela educação como instrumentos de luta pela participação social pelos direitos que em princípio deveriam ser iguais para todos.

Os direitos na democracia liberal são utilizados na maioria das vezes como mecanismos de controle, pois o Estado enraizado na lógica competitiva da sociedade capitalista funciona como princípio organizador do caos da matéria social. Em diferentes momentos, “[...] a atuação estatal desmembra-se em setores onde ele se nega, ocupando maiores ou menores espaços” (VIEIRA, 2009, p. 196). Desse modo, o Estado se situa entre posições antagônicas: por um lado como regulador das taxas de lucro e da acumulação do capital, por outro se encontra diante das pressões da sociedade organizada que propõe seus reclamos ao poder político. Vieira (2009) denomina de “Estado diminuto” para gerir o bem comum, mas por outro lado, assume papel de “Estado Providencial” nas parcerias com as empresas privadas na solução dos problemas sociais, frente às agudas mudanças provocadas pelas desigualdades da sociedade capitalista. Desse modo, na democracia liberal, portanto,

[...] a política social toma como alvo a igualdade de cidadania para homens pertencentes à sociedade orientada pelo mercado e caracterizada pela desigualdade econômica. Por isto, a política econômica está atrelada a política social, mas se colocando normalmente acima desta. Os direitos sociais integrantes da cidadania podem mitigar a desigualdade dos homens e até contribuir à mudança nas condições de produção não abolindo a situação desproporcional estabelecida entre os poucos possuidores de capital e os muitos vendedores de força de trabalho. (VIEIRA, 2009, p. 214).

Nesse sentido, mesmo quando as políticas sociais são assumidas como encargos do Estado se fazem atreladas à produção da força de trabalho da qual tanto necessita o capitalismo. Por essa linha de análise podemos perceber de que maneira a educação como direito social no Brasil esteve vinculada às condições históricas dos diferentes modelos econômicos pelos quais passou nosso país. E como tal, os interesses da classe dominante foram esmagadores dos interesses da classe trabalhadora.

Concernente a essa linha de pensamento podemos perceber que a garantia do direito à educação é marcada historicamente pela relação com os movimentos sociais nos diferentes momentos da história brasileira. Tanto pelo discurso dos movimentos sociais ou pelo do

Estado a educação assume o papel de formação do cidadão. De acordo com M. da Glória Gohn (2011) a cidadania é um elemento comum que une educação e movimentos sociais. Pela forma contraditória conforme tem se dado sua materialização como direito social, ora é reclamada como direito ao exercício da cidadania pela sociedade, ora é utilizada pelo Estado como mecanismo de controle social e a serviço do capital, por meio da formação do cidadão que melhor convêm ao modelo da sociedade capitalista.

A educação escolar como direito social é defendida por Saviani (1984, 2014) como sendo a forma de educação mais desenvolvida pela humanidade. No entanto, o autor critica a forma contraditória pela qual o Estado tem exercido seu papel na garantia desse direito, contribuindo para os processos de exclusão educacional, pois, embora pela via econômica o trabalho tivesse sido socializado, por outro lado “[...] a apropriação dos produtos do trabalho continua se dando de forma privada. E os interesses privados entram em contradição com os interesses coletivos passando a travar o desenvolvimento das forças produtivas humanas”. (SAVIANI, 2014, p. 22).

A educação como força produtiva participa desse movimento contraditório, pois a propriedade sobre as forças produtivas também se estendeu aos saberes da humanidade, “[...] e como nessa sociedade os meios de produção são propriedade privada, entende-se a dificuldade que a sociedade capitalista tem de estender o saber para todos”. (SAVIANI, 2014, p. 23).

A cisão da educação entre aquela dirigida à classe dominante e outra à classe dominada contribuiu para acirrar as desigualdades de classes e do tipo de educação destinado aos filhos das distintas camadas da sociedade, gerando, de acordo com Saviani (2014, p. 27) “[...] a necessidade de generalização da educação escolar forjando a ideia da escola pública, universal, gratuita, laica e obrigatória”. De tal forma que “[...] nesse processo a escola tornou-se a forma principal e dominante de educação” (SAVIANI, 2014, p. 27), sem, contudo, universalizar o direito ao saber.

Nesse sentido, a política educacional como política social é uma ação governamental que, de acordo com Dalila Oliveira (2005, p. 31) “[...] reflete escolhas em um quadro de conflito, não havendo, portanto, governos imparciais, pois as escolhas sempre envolverão julgamento de valor, ainda que estejam ancoradas em avaliações técnicas”.

Tais escolhas ocorrem em meio às contradições pelas quais os direitos sociais e a política social foram tratados não somente no Brasil, mas no contexto da América Latina. Vieira (2009, p. 102) afirma que “[...] a América Latina está marcada muito mais pela diversidade do que pela homogeneidade. [...] grande parte da população traz a herança do

índio e igualmente do negro, a qual não convergiu e não converge para o legado das colonizações espanholas e portuguesa”. Nessas terras índios e negros foram condenados pela sua própria condição. E mesmo vivendo em países democráticos, índios e negros e inúmeros grupos de outras origens socioculturais não usufruíram e não usufruem da democracia. No Brasil tal realidade é denunciada no livro “Cidadania negada” de autoria de Maria Helena de Souza Patto (2010). Nesse sentido, Vieira (2009, p. 103) conclui que “[...] os breves intervalos da denominada democracia latino-americana estão a serviço de grupos sociais, dominantes e interessados em manter uma democracia não essencialmente democrática”.

Ainda de acordo com o autor, os poderes social e político na América Latina são marcados pela “[...] exploração material e mental, a dominação secular, a falta de meios generalizados para tal população, dentre outros elementos, configura-se nítida presença de classes sociais, bem definidas e também o exercício duradouro da política da classe dominante no poder social e político” (VIEIRA, 2009, p. 103). No caso do Brasil, as políticas sociais foram historicamente desenvolvidas num terreno marcado por contradições, no qual as desigualdades do acesso e de sua extensão assume caráter fragmentado, setorial e emergencial na sua execução. Esse caráter é denunciado pelos dados estatísticos brasileiro no que concerne a distribuição de renda já no início do século XXI. De acordo com Oliveira e Adriana Duarte (2005, p. 280):

[...] o Brasil ostenta enormes discrepâncias econômicas, figurando, no Relatório Mundial do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (2004), com a pior distribuição de renda no mundo, em que 20% dos mais ricos ganham até 32 vezes mais que os 20% mais pobres. A desigualdade social manifesta-se também de forma perversa no sistema educacional, caracterizado por baixos índices educacionais, com 16% de analfabetos e evasão de 40% dos estudantes brasileiros que não conseguem concluir o nível obrigatório de escolaridade. É, portanto, um país portador de um sistema educativo bastante elitista, no sentido de que o direito à educação em todos os níveis ainda é um alvo distante.

Nesse sentido, na continuação dessa seção discutiremos como a política educacional foi produzida a partir das condições históricas da sociedade brasileira, marcada por contradições da sociedade de classes e dos interesses hegemônicos, contribuindo para que a perspectiva excludente pela qual o direito à educação tem sido garantido no Brasil contribuísse para o agravamento do processo de exclusão escolar, embora com novos contornos e, conseqüentemente, revelando novos desafios.

3.2 Direito à educação: contradições e desafios na história da política educacional brasileira

A garantia do direito à educação comparece na história do Brasil nitidamente marcada pela forma como nossa sociedade foi constituída. As diferentes formas de exclusão pelas quais se deu o acesso ao direito educacional estão atreladas à perspectiva excludente que está na origem de nossa formação nacional, agravada pelas condições históricas da hegemonia de uma pequena minoria dominante sobre a grande maioria dominada.

A origem da educação pública pode ser identificada como uma exigência do novo tipo de sociedade capitalista. A vida na cidade exigia por parte de seus cidadãos o domínio de uma nova forma de linguagem, a escrita e, conseqüentemente, a educação escolarizada passa a ser a forma principal dominante de educação. Dessa forma a origem da educação pública estatal se caracteriza ainda no século XVIII. De acordo com Saviani (2003, p. 3) “[...] esse século culmina com a Revolução Francesa quando se difunde a bandeira da escola pública universal, gratuita, obrigatória e leiga firmando-se com clareza o dever do Estado em matéria de educação”.

Ainda de acordo com o autor, o século XX é marcado mundialmente pela democratização da escola pública, “[...] seja quantitativamente através da universalização e prolongamento da escola fundamental, seja qualitativamente através da difusão dos movimentos de renovação pedagógica” (SAVIANI, 2003, p. 3). No entanto, chegamos ao século XXI e o Estado brasileiro ainda não conseguiu garantir sequer a universalização da escola pública obrigatória, a qual até 2013 se restringia ao ensino fundamental.

A relação entre Estado e educação no Brasil se constituiu desde os primeiros anos da colonização brasileira por Portugal, no entanto o direito à educação como acesso pleno de todos aos conhecimentos construídos pela humanidade ocorreu de forma seletiva e excludente, marcada pelos períodos hegemônicos da economia brasileira. Desse modo, discutiremos na sequência do texto três períodos considerados como cruciais no processo de exclusão do direito à educação: negação do direito; acesso limitado ao direito e universalização do acesso à escola sem garantia do direito de aprender.

A colonização do Brasil coincide com o surgimento e desenvolvimento da educação pública ocorrido no século XVI. Contudo, a educação pública brasileira desde seu primeiro momento é marcada pela dualidade do modelo de educação- jesuítica, entre aquela destinada a formação da elite e outra aos nativos, filhos dos indígenas e dos colonos portugueses, os quais tinham acesso apenas às primeiras letras, enquanto para os filhos da elite portuguesa

havia o ensino “das humanidades”, o qual era ensinado nos colégios jesuítas e subsidiado pela coroa portuguesa.

Quando em 1759 os jesuítas foram expulsos, houve a “reforma pombalina da instrução pública” protagonizada por Marquês de Pombal que no bojo do iluminismo visava promover a educação que estivesse à altura das mudanças no contexto da Europa do século XVIII. O principal feito dessas reformas consistiu na retirada do ensino do domínio dos jesuítas, instituindo o Estado como responsável pela instrução, configurando a versão da “educação pública estatal”. No entanto, de acordo com Saviani (2003, p. 4), “[...] essa iniciativa não passou de um esboço que não chegou propriamente a se efetivar, por diversas razões”. Das razões elencadas pelo autor chamam a atenção duas em especial, pois elas perpassam a história da educação brasileira, a saber: a insuficiência de recursos e “[...] o isolamento cultural da Colônia motivado pelo temor de que, através do ensino, se difundisse na Colônia ideias emancipacionistas” (SAVIANI, 2003, p. 5).

Quando em 1822 o Brasil se torna independente e ao adotar o regime monárquico passa a se denominar Império, conseqüentemente novas mudanças administrativas acontecem, as quais tiveram incidência na política educacional nascente. As conquistas pombalinas que delegaram ao Estado a responsabilidade pela instrução pública sofrem retrocesso quando novamente esta se abre de forma explícita à iniciativa privada. Ademais na Constituição de 1834 o Estado delega às províncias a responsabilidade pelo ensino público primário. De acordo com Saviani (2003), “[...] considerando que as províncias não estavam equipadas nem financeira e nem tecnicamente para promover a difusão do ensino, o resultado foi que atravessamos o século XIX sem que a educação pública fosse incrementada”.

Com o modelo de educação descentralizado, sob a responsabilidade das províncias e o Estado se eximindo de sua responsabilidade pela educação pública, num modelo econômico agroexportador, as conseqüências para educação se traduzem no primeiro modelo de exclusão educacional, materializada na falta de escola. De acordo com Marilda Facci (2012, p. 89) até 1920, a educação era privilégio de “[...] uma pequena clientela, procedente da elite que tinha o poder econômico e político. O analfabetismo era muito grande e a mão de obra predominante não possuía qualificação, sendo adequada apenas ao tipo de trabalho braçal dominante na produção nacional”.

Nesse sentido, Kátia Santos (2011, p. 1), analisa que “[...] a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil parece revelar uma nítida ligação com a forma conservadora e patrimonialista com a qual o Estado e a sociedade brasileira foram sendo forjados”. Do mesmo modo, Magda Santos (2012, p. 2) constata que nesse período “[...] reproduziu-se e

consolidou-se no Brasil um modelo seletivo de educação que se articulava às necessidades do modelo social dominante na época”. O descaso com o qual a educação brasileira foi tratada desde seus primórdios revela a forma programática da exclusão escolar das classes populares no país, deixando seu legado para as próximas gerações, a nossa geração.

O segundo momento no qual situamos a política educacional, caracterizado pelo movimento da expansão da escolaridade obrigatória, ocorre no contexto da industrialização brasileira. Um novo modelo econômico exigia a formação de um novo cidadão, conforme exigência de nova mão de obra para o mercado.

Embora a década de 1920 tenha sido marcada pelos movimentos sociais em prol da educação pública, o Estado pouco adentrou nessa discussão. Somente após a revolução de 1930 foi criado o ministério da educação e saúde. Desse modo, a educação “[...] começava a ser reconhecida, inclusive no plano institucional, como uma questão nacional” (SAVIANI, 2003, p. 6). Após a crise de 1930, quando a economia cafeeira do país foi sendo substituída pela industrial, o Estado brasileiro desperta para a importância da educação como necessária à preparação de mão de obra fabril. No entanto, a presença dos movimentos sociais é definidora das mudanças ocorridas a partir desse período. De acordo com Saviani (2003, p. 5), com o desenvolvimentismo brasileiro “[...] que acelera o processo de industrialização e urbanização, as pressões sociais em torno da questão da instrução pública se intensificam, difundindo-se o entendimento do analfabetismo como uma doença, uma vergonha nacional que deveria ser erradicada”.

A escola aparece nesse contexto histórico, econômico e político como a “[...] instituição redentora da nacionalidade pela regeneração da raça brasileira” (PATTO, 2010, p. 182), a qual tinha função disciplinar e de higienização, pois, “[...] apesar da grande movimentação em torno da educação escolar nesse período, a República Oligárquica terminou com cerca de 75% de analfabetos e um sistema escolar incipiente” (PATTO, 2010, p. 182).

As décadas de 1930 e 1940 são marcadas por medidas relativas à educação na esfera nacional, se destacando: “[...] em 1931, as reformas de Francisco Campos; em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova dirigido ao povo e ao governo, que apontava na direção de um sistema nacional de educação” (SAVIANI, 2003, p. 6). A constituição nacional promulgada em 1934 sinalizava para avanços nesse terreno ao colocar a exigência de fixar diretrizes nacionais para educação e a construção de um plano nacional. Contudo, somente na Constituição de 1946 é que o Estado retoma o capítulo sobre educação e cultura da Carta de 1934 e, assim, nasce a primeira lei geral referente ao ensino primário.

Como marco legal a constituição de 1946 define a educação como direito de todos e o ensino primário obrigatório para todos e gratuito na escola pública. Também define ser tarefa da União a organização da educação nacional, abrindo porta para a possibilidade de sua democratização, garantida pelo menos a universalização da escola básica. Portanto, é com base nos novos princípios constitucionais para a educação que, em 1947 uma comissão é criada para planejar a primeira Lei de Diretrizes e Bases para a educação no país, a qual foi sancionada somente em 1961.

O contexto educacional no qual foi pensada a primeira LDB é marcado pelas ideias da Escola Nova que chegam ao Brasil. De modo que a política educacional, como consequência da revolução de 1930, “[...] tentou absorver duas tendências: uma que exigia um crescimento quantitativo de escolas e outra, partindo dos princípios filosóficos e pedagógicos propostos por Dewey, que exigia mais qualidade do ensino, conforme proposta desta tendência” (FACCI, 2012, p. 90). A defesa da Escola Nova teve também em Piaget o aporte teórico da psicologia como legitimadora da ênfase dada ao papel do estudante como o centro dos processos de ensino e aprendizagem, a qual contribuiu para basilar o discurso do papel da educação escolar na formação do cidadão livre, solidário e cooperativo.

O limite dessa concepção pedagógica consistiu no fato de desconsiderar as bases históricas da sociedade brasileira de negação do direito à educação às classes mais pobres, apostando no papel redentor da escola independente das condições produzidas no contexto político e econômico. Desse modo, a expansão da obrigatoriedade escolar nos anos seguintes isenta o Estado negligente e passa a focar no estudante e em suas famílias como responsáveis pelo não aprendizado.

Com a aprovação da primeira LDB, a Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961 as esperanças nutridas nos anos que a precederam em relação à educação pública são frustradas, pois entre outros aspectos, a lei continuava com a visão seletiva e excludente pela qual o Estado até então tratou a questão da educação nacional. No artigo 3º que trata da responsabilidade por assegurar o direito à educação dá ampla abertura à iniciativa privada e ao tratar das isenções da obrigatoriedade escolar no artigo 30, pois o direito agora se tornava obrigação, a lei isenta de forma explícita da obrigatoriedade escolar os filhos dos pais ou responsáveis que apresentassem comprovante “do estado de pobreza” e a “insuficiência de escola”. Desse modo, o discurso da universalização da escola pública na primeira lei nacional já nascia fadado ao fracasso, pois a lei reconhece os limites do Estado na garantia da educação escolar pública como direito de todos.

Os movimentos sociais em prol da educação ganham força na década de 1960, contudo, é um período de pouca duração, pois em 1964 o país sofre o golpe militar. Tal golpe trouxe nova configuração para os rumos da educação, pois naquele contexto o sistema educacional foi redirecionado com vistas a alcançar outras metas. Por um lado, a educação deveria contribuir para a melhoria da economia e por outro, “[...] deveria cumprir seu papel de aparelho ideológico transmissor de princípios morais e cívicos perpassados de autoritarismos” (PATTO, 2010, p. 184).

Saviani (2003) considera que a limitação do Estado em democratizar a educação, reconhecida pela Constituição de 1946 e na LDB de 1961 “[...] não é revertida com a política educacional de que é expressão a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 que fixa as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus” pelo caráter seletivo do ensino previsto. As políticas educacionais no país tinham em sua base a teoria do capital humano⁸ e da carência cultural⁹, pelas quais buscavam dar resposta as novas exigências do mercado de trabalho e da harmonia social por meio do ensino técnico.

Desse modo, a segunda LDB, ao mesmo tempo em que contribui para ampliação do acesso a escola ainda mantém o caráter elitista da educação quando define a dualidade do ensino de segundo grau, já que havia o ensino profissionalizante e o ensino preparatório para o ingresso no ensino superior. Nesse contexto, a pedagogia da Escola Nova dá lugar à pedagogia tecnicista, a qual ganha força frente à necessidade de formar mão de obra rápida e barata para o mercado no bojo do desenvolvimentismo brasileiro. Portanto temos a partir desse período o primeiro momento em que o Estado busca garantir o direito à educação, porém com suas limitações e contradições, pois se coloca muito mais a serviço dos interesses do mercado do que dos interesses da sociedade.

⁸ De acordo com Oliveira Arapiraca (1979, p. 33) o “[...] conceito de capital humano foi explicitamente desenvolvido a partir da década de 1960 [...]. Um dos pontos centrais da teoria é que o capital humano é algo deliberadamente produzido pelo investimento que se faz no indivíduo a partir da educação formal e do treinamento; que a produtividade do indivíduo resulta na maior ou menor quantidade de capital humano que venha este a possuir”.

⁹ Patto (1989, p. 211) a partir da revisão de vários estudos, resume da seguinte forma as ideias que sustentam a teoria da carência cultural: “O ambiente familiar geralmente é descrito como pobre ou precário em termos das condições que oferece ao desenvolvimento psicológico da criança: barulhento, desorganizado, superpopuloso e austero são termos frequentes usados para qualificá-lo. Além disso, é constante a referência à falta de artefatos culturais e de estímulos perceptivos que favoreçam o desenvolvimento da prontidão para a aprendizagem escolar, destacando-se a pobreza e a desorganização dos estímulos sensoriais presentes. Outro capítulo importante deste mesmo tema – o ambiente familiar – tem sido a inadequação dos pais enquanto modelos de adultos e enquanto provedores das necessidades cognitivas dos filhos”.

Nesse período, o Brasil estreita sua relação com os Estados Unidos a partir dos acordos MEC-USAID¹⁰. De acordo com Saviani (2008, p. 297), “[...] desde 31 de março de 1965, foram assinados vários contratos de cooperação no campo do ensino”. Tais acordos estavam focados na visão produtivista da educação, comparecendo na LDB/1971 por meio dos “[...] princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do ‘máximo resultado com o mínimo dispêndio’ e ‘não duplicação de meios para fins idênticos’” (SAVIANI, 2008, p. 297).

As reformas educacionais nesse período, feitas de forma autoritária, pouco valorizavam a participação dos professores, tal postura se tornou alvo de críticas dos educadores que se organizaram em diferentes frentes de lutas, as quais se intensificaram nos anos 1980. Carlos Bauer, Dilnéia Fernandes e Jardimino Lima (2009, p. 317, grifo no original) consideram que naquele

[...] melancólico e trágico período da história do país, os movimentos sociais tiveram uma importância crucial tanto na organização de protestos quanto no processo de resistência democrática que puseram abaixo o regime militar, cujo símbolo emblemático nesse aspecto é o das “Diretas Já”.

Em meio a todos os movimentos sociais, entre 1985 e 1989, o país vive o anseio pela democracia, mas ainda com um período de transição conservadora, tornando-se campo favorável para acolhida das ideias liberais, agora na sua versão neoliberal¹¹ que teve influência direta na forma de gestar e executar as políticas educacionais nos anos seguintes da história brasileira.

Se havíamos chegado aos anos 1960 com a ação do Estado limitada na democratização do ensino público e com a maioria da população em idade escolar analfabeta, o legado do regime militar pouco contribuiu à mudança do cenário de exclusão da escola pública. A alegação da falta de recursos para investir em educação já feita desde os primeiros anos do Brasil império ganha ainda maior espaço nas leis outorgadas durante o período da ditadura militar.

¹⁰ Os anos 1960 foram marcados por uma série de acordos entre o Ministério da Educação do Brasil (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Tais acordos tinham por objetivo estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira (UNICAMP).

¹¹ De acordo com Robson dos Santos e Inácio Andrioli (2005, p. 6, grifo no original) “[...] historicamente, o neoliberalismo é filho do *liberalismo*. O liberalismo surgiu e se desenvolveu nos séculos XVII e XVIII em oposição à monarquia absoluta [...]. O neoliberalismo não constitui um corpo teórico à parte da tradição liberal, mas tende a radicalizar alguns aspectos do liberalismo que os liberais clássicos mantinham com receio. Ou seja, podemos afirmar que o neoliberalismo é a “ala direita” do liberalismo, sendo concretizado em orientações de governo e a disseminação de valores em torno do mito do ‘Estado-mínimo’”.

A Constituição de 1967 apresenta um retrocesso em relação às conquistas da Constituição de 1946 ao eliminar a vinculação orçamentária referente aos gastos com educação pela União, Estados e Municípios. “A Constituição de 1969 restabeleceu a vinculação de 20%, mas apenas para os municípios (artigo 15, § 3º, alínea f).” (SAVIANI, 2008, 29). A consequência dessa exclusão foi a gradativa redução nos investimentos em educação, chegando nesse período a “[...] aproximadamente um terço do mínimo fixado pela Constituição de 1946 e confirmado pela LDB de 1961” (SAVIANI, 2003, p. 299).

A gratuidade da escola pública também sofre retrocesso quando esta é relativizada por meio do artigo 168, §3º, inciso III da Carta de 1967: “Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior”. Na lei de 1969 essa orientação se estende também ao ensino médio. Nesse período a expansão do ensino superior alcançou níveis acima daqueles obtidos pelo ensino primário e secundário. Isso não se deveu ao aumento de vagas nos anos básicos forçando o Estado a expandir vagas na universidade, mas ocorreu devido ao grande incentivo por parte deste à iniciativa privada.

Quanto ao acesso à educação o discurso consistia em fazer crescer em qualidade e quantidade a educação formal da população ativa. Investir em educação significava investir em capital humano por meio de sua socialização com a esfera privada fazendo crescer seus lucros. De acordo com Patto (2010, p. 185) nesse terreno, o direito à educação almejado por meio da política educacional consistia de três termos: “[...] direito universal de acesso à escola, de permanência nela e de bom ensino. O resultado mais positivo foi o crescimento do número de alunos na rede escolar pública”, com a crescente desvalorização do professor e dos conteúdos do ensino, focado no estudante como indivíduo a ser manipulado. Desse modo, a forma excludente pela qual a educação brasileira foi forjada também nesse segundo período de garantia do direito, atendido apenas parcialmente, revelava já no final do Século XX os limites do Estado brasileiro em garantir a democratização do ensino público obrigatório.

O anseio pela democracia contribui para que a nova Constituição promulgada em 1988, denominada, por muitos, como “Constituição Cidadã”, abrisse novas possibilidades, segundo Marilene Proença de Souza (2011, p. 230), “[...] para a institucionalização dos espaços democráticos, na recuperação dos direitos civis e sociais”. Assim, os anseios por uma educação democrática voltam ao cenário educacional com o fim da ditadura militar e são reforçadas as lutas pelo direito à educação.

Nesse contexto, Patto (2010), Vasconcelos (2007), entre outros autores denunciam que o grande impacto da tão falada democratização da escola no período anterior esteve apenas na

garantia do acesso. Patto (2010, p. 185) ainda considera que “[...] por melhores que tenham sido as intenções, esta ideologia abriu porta para a política educacional em vigor a partir dos anos 90, no bojo da globalização da economia e da ideologia neoliberal”. O que muda são as agências externas de financiamento da educação, de modo que “[...] sai o MEC-USAID e entram as instituições financeiras internacionais na gestão da política educacional brasileira: Banco Mundial, BIRD, BID e congêneres” (PATTO, 2010, p. 185).

Pelas próprias peculiaridades da política educacional brasileira as mudanças educacionais ocorridas neste momento da expansão do ensino apresentam possibilidades e limites. As próprias políticas educacionais de cunho neoliberal consensuadas a partir dos anos 1990 ocorrem nos limites do endividamento econômico brasileiro no contexto dos países da América Latina. Para Saviani (2013, p. 428):

No que se refere à América Latina, o consenso implicava, em primeiro lugar, um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária visando à estabilização. Em terceiro lugar, a desregulação dos mercados tanto financeira como do trabalho, privatização radical e abertura comercial. Essas políticas que inicialmente tiveram de ser impostas, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos.

Nesse sentido, embora o Banco Mundial passasse a ser o carro chefe, não apenas financiando, mas dando as diretrizes às políticas educacionais dos países em desenvolvimento a partir dos anos 1990, tais diretrizes são assumidas por cada país de forma diferente. O Banco Mundial que até metade dos anos 1960 pouco havia se preocupado com as questões sociais, agora as toma como assunto de seu grande interesse. Segundo Marília Fonseca (1995, p. 169):

No final da década de 60, o Banco irá somar às metas puramente quantitativas que caracterizavam os projetos econômicos alguns objetivos voltados para a igualdade e o bem-estar social. Nesta ótica, partia-se do princípio de que o desenvolvimento econômico por si só não garantia a participação das camadas mais pobres nos benefícios do desenvolvimento. Com base nessa conclusão, o Banco passa a financiar o setor social, como medida de alívio e de redução da pobreza no Terceiro Mundo.

Tais princípios e diretrizes, pelo discurso da igualdade de condições para todos, mascara as verdadeiras intenções da política econômica mundial. O princípio da igualdade

traz em sua defesa a garantia da “[...] participação de todos nos benefícios sociais e econômicos sem distinção social, étnica e econômica” (FONSECA, 1995, p. 169). Como Banco de investimentos, a lógica da igualdade está na igualdade de condições de consumo, e para consumir mais e melhor o mínimo de escolarização se fazia necessária, “[...] para tanto, o Banco recomenda a extensão da oferta do ensino elementar a todas as crianças e adultos. A educação deveria ser integrada ao trabalho, com a finalidade de desenvolver as competências necessárias às necessidades do desenvolvimento” (FONSECA, 1995, p. 169).

O enfoque dado por tais políticas econômicas traz em nova roupagem a defesa do escolanovismo, agora defendido pelos pilares do Relatório Jacques Delors de 1984, com destaque para o “lema aprender a aprender”. De acordo com Vasconcelos (2007, p. 131) “[...] os pilares do conhecimento para a educação do século XXI se constituem, assim, no marco de referência do caráter militante e globalizador do neoliberalismo na educação”.

Numa sociedade capitalista, na qual o capital sobrevive da força de trabalho para garantir a relação de troca, o combate à pobreza se torna imperativo para garantir a estabilidade econômica. Nesse sentido os ditames internacionais casavam perfeitamente com as necessidades do Brasil que chega ao século XXI sem garantir sequer a universalização da educação obrigatória. Portanto, o projeto de escola que passa a ser defendido visa garantir a educação elementar de forma compensatória, tendo por finalidade maior o aumento da produtividade das populações mais pobres. Conforme observa Carlos Alberto Torres (1995), a proposta do Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) para a educação escolar consiste na melhoria do acesso, da equidade e da qualidade dos sistemas escolares.

No Brasil, as diretrizes do BIRD para a educação foram em grande medida acatadas já no governo de Fernando Henrique Cardoso nas reformas implementadas a partir dos anos 1994. Helena Altmann (2002, p. 81) afirma que uma das convergências pode ser percebida no próprio aspecto descentralizador da LDB, a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Na nova lei o planejamento passa a ser flexibilizado, ganhando centralidade a avaliação. “O controle não é mais exercido na base – através de um currículo mínimo, estabelecimento de carga horária específica, etc. –, mas na saída, mediante a avaliação”.

No entanto, conforme buscamos destacar nessa seção, concordamos com Romualdo Oliveira (2007) no fato de que nossa educação, embora sofra fortes influências da agenda mundial, não é por ela “determinada” como se fosse um reflexo do espelho, ou seja, como “[...] prisioneira, de maneira estática, da “Teoria do Espelho”, segundo a qual a educação seria um “reflexo” da correlação de forças vigente na sociedade e, portanto, mera reprodutora dos

interesses dominantes”, deixando, assim, de considerar as contradições historicamente presentes no próprio terreno da educação nacional de caráter elitista e excludente.

Oliveira (2007, p. 664) pondera que é preciso considerar que a pauta mundializada que deu base às reformas empreendidas ao longo dos anos 1990 se concretizou em cada país de forma diferente, tendo em vista suas trajetórias específicas. “Dessa forma, pela natureza e expressão da economia brasileira, ainda que as agências internacionais sejam um agente importante, longe estão de serem os determinantes dos resultados das políticas efetivamente implementadas”. Em cada país, de acordo com Luiz Antônio Cunha (2007) estão em curso as lutas pelo monopólio do “mercado de trabalho”. Nesse sentido, para Oliveira (2007, p. 664),

[...] muitas das reformas empreendidas no Brasil são resultado de árduo conflito, público ou mesmo intramuros à burocracia educacional, mas não seguem uma dada “cartilha”. Os organismos internacionais estão muito longe de ditar “as regras do jogo”. Eles reforçam posições, agentes e políticas já presentes no terreno nacional.

Conforme apontado a história da educação brasileira é marcada pelo monopólio da classe dominante sobre os saberes constituídos, determinando também o valor do trabalho e a divisão entre trabalho manual e intelectual, para os quais tem se constituído diferentes tipos de escola. Desse modo, as políticas neoliberais presentes no pacote educacional para os países em desenvolvimento comungam com o modelo de sociedade brasileira, encontrando solo fértil para sua propagação, de modo que se infiltram com muita facilidade, seduzindo os profissionais da educação por meio das pedagogias do “aprender a aprender” que como “presente de grego”¹² adentraram o terreno da educação brasileira.

Tal encantamento ocorre principalmente porque o ideário neoliberal, nas questões educacionais, traz em seu bojo a defesa da escola básica, universal, laica, gratuita e obrigatória a todos, sem deixar de ressaltar a qualificação de mão-de-obra para o mercado em momentos nas quais as competições se tornam cada vez mais acirradas. Contudo, o que elas não dizem é que sua verdadeira intenção é desservir o povo e acirrar a precarização da educação e do trabalho. Ou seja, o que se pretende não é a qualidade da educação como oportunidade de acesso aos bens culturais da humanidade por todos, pela qual a classe trabalhadora sempre lutou, mas sim a qualidade mínima que garanta a participação produtiva no mercado.

¹² Esse é um conceito utilizado por Newton Duarte como referência às influências do neoliberalismo por meio das pedagogias do aprender a aprender na educação brasileira, melhor discutido no item 3.3 dessa seção.

As mudanças educacionais no bojo das políticas neoliberais contribuíram para o alargamento da escola à grande massa da população que por muito tempo esteve dela excluída. Diferentes autores têm se posicionado sobre a forma pela qual se deu a ampliação do acesso à escola, havendo aqueles que criticam por agravar as formas de exclusão, enquanto há outros que identificam avanços positivos que colocam para a educação do século XXI novas bandeiras de lutas.

Na análise de Pablo Gentili (1995, p. 244) as estratégias de privatização da educação que vieram no bojo das diretrizes do BIRD e tiveram grande aceitação na educação brasileira também são formas de ataque do neoliberalismo à escola pública, feitas “[...] mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossa sociedade a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias”. Para o autor o direito à educação, defendido pela Declaração dos direitos Humanos de 1948 e assumidos pela Constituição Federal de 1988, continua sendo negado quando se oferece o acesso à escola sem a garantia da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Na mesma linha, como grande crítica do discurso oficial que tenta convencer pelas estatísticas os grandes avanços nas políticas educacionais após a década de 1990, Patto (2010, p. 186) acena com pouco otimismo para essas conquistas no campo educacional:

Cresce a olhos vistos o número de analfabetos que passaram pela escola. Antes eram as altas taxas de crianças fora da escola e de analfabetismo crônico que resultava da falta de acesso à escola ou de impossibilidade de completar a escola fundamental, sobretudo por processos de exclusão existentes no interior das escolas: descontinuidade técnica e administrativa, permanente, por motivos político-partidários; equívocos tecnicistas; preconceito étnico e social de educadores contra o usuário típico da escola pública; despreparo docente; remanejamentos constantes dos alunos; classes especiais onde eram depositados os indesejáveis; reprovações frequentes por critérios que iam além do rendimento e que se tornavam condenações ao fracasso permanente; impossibilidades dos usuários de arcar com despesas exigidas pela escola “gratuita” e assim por diante. Hoje assiste-se ao crescimento de um novo tipo de analfabeto: o analfabeto que concluiu a escola fundamental e, muitas vezes, a escola média, para não falar dos semi-analfabetos que, em número cada vez maior, concluem o ensino superior em faculdades e universidades particulares, verdadeiras fábricas de profissionais desqualificados.

Por outro lado, Oliveira (2007), embora reconheça os limites apontados por Gentili (1995) e Patto (2010) chama a atenção à necessidade de compreender as mudanças ocorridas na história da educação brasileira dos últimos anos a partir da especificidade das contradições do terreno onde se engendram as políticas educacionais, pois somente assim é possível o reconhecimento das mudanças no processo, ou seja, somente poderemos perceber que as

necessidades educacionais do Brasil são outras se reconhecermos que aquelas pelas quais lutávamos há alguns anos já foram quase superadas. A exclusão educacional é endêmica na nossa história, no entanto a partir do alargamento do acesso à escola se configura um novo tipo de exclusão, carecendo de visualização para que possa ser enfrentada agora como o desafio da qualidade da educação pelo acesso ao saber.

Desse modo, o processo de inclusão educacional promovido pelas políticas após os anos 1990, por um lado garantiu a universalização do ensino em algumas regiões do país, mas por outro contribuiu para gerar um novo tipo de exclusão escolar. O conceito de exclusão doravante utilizado tem sua ancoragem na categoria criada por Ferraro em 1985, denominada de exclusão DA escola e NA escola. Em um texto de 1999 o autor explica que o uso de tais categorias “[...] no estudo do fenômeno escolar representa uma mudança de perspectiva tanto no plano científico como no político” (FERRARO, 1999, p. 24) por implicar na compreensão de que:

[...] a noção de exclusão, desdobradas nas categorias exclusão da escola e exclusão na escola, podia dar unidade teórica a toda uma série de fenômenos, correntemente conhecidos como não-acesso à escola, evasão, reprovação e repetência, todos relacionados com o processo escolar, mas tratados com frequência de forma estanque. A exclusão escolar na forma de exclusão da escola compreende tanto o não-acesso à escola, quanto o que habitualmente se denomina evasão da escola. Já a categoria exclusão na escola dá conta da exclusão operada dentro do processo escolar, por meio dos mecanismos de reprovação e repetência. Dessa forma, as distintas realidades captadas de forma imediata como o não-acesso, a evasão, a reprovação e a repetência ganhariam unidade primeiramente sob as categorias analíticas de exclusão da escola e exclusão na escola e finalmente sob o conceito mais geral de exclusão escolar. (FERRARO, 1999, p. 24).

Desse modo, consideramos que a exclusão, não mais somente da escola, mas na escola aparece como o novo desafio da educação brasileira após os anos 2000, pois as políticas educacionais que têm objetivado compensar o grande déficit gerado pelo descaso com a educação, por meio da inclusão e/ou da inserção do alunado na escola, têm se mostrado insuficientes. Ainda de acordo com Gentili (2009, p. 1060), “[...] em alguns casos, inócuas para reverter os processos de isolamento, marginalização e negação de direitos que estão envolvidos em todo processo de segregação social, dentro e fora das instituições educacionais”.

De fato, não podemos negar que se comparados a outros períodos da história tivemos avanços significativos. No entanto, esses avanços não condizem com o que queremos para a educação. Mas reconhecer a altura do caminho nos permite compreender as tensões existentes

no campo educacional. De acordo com Oliveira (2007) temos um sistema educativo em franca ampliação, por vagas e qualidade, por outro lado a agenda política conservadora e fortemente alinhada ao ideário neoliberal coloca para o momento atual o desafio da superação de novos conflitos. Pois, se ainda temos que lutar pelo direito ao acesso à educação escolar “[...] debatemo-nos com a tensão entre o direito à educação de qualidade para amplos contingentes da população ou sua negação, o que pode tornar inócua a democratização do acesso” (OLIVEIRA, 2007, p. 666).

Desse modo, a necessidade de políticas de correção de fluxo evidencia que a ampliação do acesso à escola continuou reproduzindo a desigualdade social histórica em nosso país, contribuindo dessa forma para o esvaziamento do conhecimento na escola pública e impondo novos desafios. No entanto, para percebê-los é preciso ir além das estatísticas educacionais, pois eles são bem mais sutis do que aquele escancarado por falta de escolas. Ainda mais quando encontra no aporte das teorias pedagógicas sua legitimidade, conforme analisaremos na continuidade da seção.

3.3 Pedagogias do “aprender a aprender” e o desafio do direito à educação

A Política Educacional é feita por escolhas, as quais não ocorrem de forma neutra. No caso brasileiro, a história da educação denuncia por si só o descaso que contribuiu para exclusão do direito à educação aos estratos mais pobres da sociedade, ganhando diferentes contornos em cada período hegemônico da economia. Os grandes momentos de expansão da democratização da escola pública são impulsionados pela ideologia liberal, a qual de acordo com Duarte (2011) foi legitimada no campo pedagógico pelas pedagogias do “aprender a aprender” desde o movimento da Escola Nova dos anos 1930, mais tarde do tecnicismo dos anos 1970 e por último do construtivismo e pedagogia das competências a partir dos anos 1990.

Desse modo, a política educacional sempre esteve a serviço da política econômica, perpetuando a visão do colonizador explorador. A partir dos anos 1990, praticamente, o ensino obrigatório é universalizado em todo país. Conforme já discutimos, tal expansão logra pouco mérito, pois apostou em resultados quantitativos em detrimento da qualidade, embora também sinalize para avanços e nos coloque diante de novos desafios.

Acreditamos que um dos grandes desafios esteja, justamente, na escolha das teorias pedagógicas que têm direcionado a política e a prática educacional. Portanto, a presente subseção objetiva identificar as principais ideologias neoliberais que têm influenciado a Política educacional brasileira a partir dos anos 1990, bem como a forma com têm sido

disseminadas na educação por meio das pedagogias do “aprender a aprender”, evidenciando como os valores defendidos por tais pedagogias têm contribuído para o esvaziamento da escola como lugar de socialização dos saberes sistematizados.

No segundo momento, apresentamos a concepção de educação e do papel da escola na pedagogia histórico-crítica como concepção pedagógica que nos permite pensar a escola como instrumento de transformação social e não apenas de adaptação à sociedade instituída, quando a partir da concepção de mundo materialista histórica-dialética compreende que não nascemos humanos, mas que nos tornamos humanos pela apropriação dos bens culturalmente construídos pela humanidade. Dessa forma, nessa sociedade na qual os bens culturais são propriedade de poucos, a não socialização dos conhecimentos sistematizados na escola contribui para acirrar as desigualdades sociais.

Conceituar e identificar os reflexos da concepção política neoliberal não é uma tarefa simples e também não teríamos como dar conta de aprofundá-la em um texto dessa natureza. Portanto, o que trazemos são os conceitos ideológicos gerais e que tiveram influência direta na educação, chegando até se tornar senso comum¹³ no discurso de muitos profissionais nas escolas. Diferente do bom senso que se constrói a partir da crítica e envolve tomada de decisões, “[...] o senso comum pode ser profundamente enganoso, escamoteando ou obscurecendo problemas reais sob preconceitos culturais”. (HARVEY, 2014, p. 49).

As ideologias neoliberais se instauraram internacionalmente de diferentes maneiras, ora pela imposição ditadora, ora por meio da disseminação de seus valores como benéfico a todos, conquistando pelas vias culturais, de forma dissimulada. Uma das ideologias dominante que seduziu o terreno educacional se resume na palavra liberdade, decorrente dela temos a individualidade e, conseqüentemente, a ideia de que cada um pode conseguir o que queira, desde que se esforce.

De acordo com Harvey (2014, p. 49), por meio do uso da palavra liberdade tornada senso comum as elites têm as massas em suas mãos, pois estas aderem facilmente aos programas políticos que trazem em sua defesa os ideais de liberdade. Por isso, o autor ressalta que “[...] buscando compreender a construção do consentimento político, temos de aprender a extrair significados políticos de seu impenetrável revestimento cultural”.

No intuito de legitimar o neoliberalismo como concepção política e econômica hegemônica muitos foram os mecanismos utilizados com a finalidade de adesão ao consentimento popular. Logo que conseguiu tal adesão, por meio do “[...] aparato do Estado

¹³ De acordo do David Harvey (2014, p. 49) “o senso comum é constituído com base em práticas de longa data de socialização cultural que costuma fincar profundas raízes em tradições nacionais ou regionais”.

pôde usar seus poderes de persuasão, cooptação, chantagem e ameaças para manter o clima de consentimento necessário à perpetuação de seu poder”. (HARVEY, 2014, p. 50).

Na verdade, a liberdade não era e não é para todos, mas para os poucos que continuariam decidindo o que seria melhor. Dessa forma, por meio da captura do desejo mais elementar humano o neoliberalismo vem ao encontro dos anseios fortemente despertados no homem moderno, para isso utiliza-se da “[...] sustentação de uma estratégia prática que enfatizasse a liberdade de escolhas do consumidor, não só quanto a produtos particulares, mas também quanto à estilo de vida, formas de expressão e uma ampla gama de práticas culturais”. (HARVEY, 2014, p. 52).

Ademais a liberdade individual tem seu preço, pois ao ter suas liberdades pessoais e individuais garantidas “[...] cada indivíduo é julgado responsável por suas próprias ações e por seu próprio bem-estar, do mesmo modo que deve responder por eles” (HARVEY, 2014, p. 76), sem questionar as condições materiais de participação de cada um. Tais princípios são aplicados nos diferentes setores da sociedade, nos interessando discutir aqui sua repercussão no terreno educacional. De acordo com esses valores “[...] o sucesso e o fracasso individuais são interpretados em termos de virtudes empreendedoras ou falhas pessoais, em vez de atribuídos a alguma propriedade sistêmica”. (HARVEY, 2014, p. 76).

Após nos situarmos sobre como o neoliberalismo por meio da palavra liberdade tem conseguido disseminar seu modelo de sociedade capitalista hegemônica, nos interessa agora identificar a forma como essa ideologia se disseminou no terreno educacional brasileiro por meio das pedagogias do “aprender a aprender”.

O termo pedagogias do “aprender a aprender” tem sido utilizado por Duarte para agrupar as pedagogias ativas que têm conquistado de forma hegemônica nosso cenário educacional e trazem implícita a ideologia neoliberal de liberdade individual. De acordo com Duarte (2010, p. 33),

[...] nas duas últimas décadas, o debate educacional tem se caracterizado por uma quase total hegemonia das “pedagogias do aprender a aprender”, com destaque para o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista.

Essas pedagogias têm em comum a negação da escola como lugar de socialização do saber sistematizado pela defesa do estudante ativo que aprende a aprender, que constrói os conhecimentos por si mesmo, sendo denominadas também como pedagogias negativas por Duarte pela desvalorização do papel da escola e do professor.

Embora o discurso neoliberal retome ideias já antigas no campo da educação, de acordo com Duarte (2010, p. 34), “[...] assumem novos sentidos dados especialmente pelo contexto ideológico no qual predomina uma visão de mundo pós-moderna acrescida de elementos neoliberais quase nunca admitidos como tal”. O autor analisa os reflexos dessa visão de mundo na educação a partir de duas ideias centrais: sendo a primeira a ausência de perspectivas quanto à possibilidade de transformação dessa sociedade, tendo seus consequentes desdobramentos e a segunda, como consequência da primeira, se refere à tomada do conhecimento cotidiano do estudante como referência central para as atividades escolares.

No que se refere à primeira ideia comum a essas pedagogias é predominante “[...] uma concepção idealista das relações entre educação e sociedade” (DUARTE, 2010, p. 34). Tal idealismo não se refere à adesão de ideais, mas sim, consiste na aposta de que por meio da educação poder-se-ia resolver os problemas mais agudos da nossa sociedade, de forma que a escola passa a ser espaço para os mais diferentes tipos de educação, como por exemplo, educação para a paz, educação ambiental e tantas outras.

Numa crença de que a instituição escolar por si só seja capaz de resolver problemas sociais que carecem de políticas próprias, bem como são resultado e consequência das lutas de classes desiguais, ganhando maior conotação no contexto dos países da América Latina. Contudo, desconsiderando as condições históricas de exclusão social e do direito à educação, a visão idealista da escola “[...] chega ao extremo de acreditar ser possível formar, no mesmo processo educativo, indivíduos preparados para enfrentar a competitividade do mercado e imbuídos do espírito de solidariedade social”. (DUARTE, 2010, p. 35).

Tal idealismo desconsidera a totalidade do coletivo na formação do indivíduo e no enfrentamento dos problemas sociais, e abre espaço para o “fetiche da individualidade”, o qual tem como consequência o individualismo. Essa concepção consiste em negar o papel social pelo qual as individualidades são constituídas, ou seja, consiste na “[...] afirmação do princípio de que a realidade humana seria constituída de fragmentos que se unem não por relações determinadas pela essência da totalidade social, mas sim por acontecimentos casuais, fortuitos e inacessíveis ao conhecimento racional”. (DUARTE, 2010, p. 35). De acordo com tal perspectiva o papel da escola não tem influência nenhuma na determinação da formação na vida de cada sujeito, portanto a relevância do que é importante ou não conhecer fica na dependência dos acasos e da “sorte” na vida.

A consequência tem sido o domínio do relativismo no terreno educacional, infiltrado por meio das pedagogias do “aprender a aprender”. Duarte (2010, p. 35) compreende que

temos dois tipos de relativismos na educação: o epistemológico e o cultural. Quanto ao primeiro, consiste numa visão pela qual se defende que “[...] o conhecimento seria sempre dependente do ponto de referência espacial e temporal a partir do qual o sujeito procura compreender os fenômenos naturais e sociais”. De acordo com tal princípio a universalidade e a objetividade do conhecimento estão fortemente comprometidas, já que o ato de conhecer depende das particularidades e do lugar no qual se encontra cada sujeito cognoscente e, conseqüentemente, de suas limitações materiais que são desconsideradas, passando a cobrar o esforço pessoal.

Quanto ao segundo, trata-se de um relativismo cultural. Segundo tal princípio “[...] o mundo humano seria constituído por uma infinidade de culturas, cada qual com seus valores, suas práticas, suas crenças e concepções sobre a natureza e a sociedade” (DUARTE, 2010, p. 36). Dessa forma todo conhecimento é válido, portanto não existe certo e errado em matéria de conhecimento, já que tal julgamento só é possível ser feito a partir dos significados de cada contexto cultural específico. De acordo com o autor “[...] o relativismo, tanto em seu aspecto epistemológico como no cultural, leva a uma ausência de referências para a definição do que ensinar na escola às novas gerações” (DUARTE, 2010, p. 36), contribuindo para a fragmentação da humanidade e não para sua unificação num nível superior de desenvolvimento (DUARTE, 2015).

A segunda ideia predominante, comum às pedagogias do “aprender a aprender”, diz respeito à concepção de que as atividades escolares devem ter como referência central o cotidiano do estudante. A utilidade do conhecimento na sociedade capitalista passa ser determinante na escolha do que é importante, ou não, ser ensinado na escola, ou seja, “[...] são considerados conteúdos significativos e relevantes para o aluno aqueles que tenham alguma utilidade prática em seu cotidiano”. (DUARTE, 2010, p. 36), desconsiderando o papel da escola na socialização e transmissão dos saberes universais. Ainda de acordo com o autor, “[...] soma-se a esse utilitarismo o princípio epistemológico pragmatista de que o conhecimento tem valor quando pode ser empregado para a resolução de problemas da prática cotidiana”. (DUARTE, 2010, p. 36).

De acordo com essa ideia a escola se entende progressista e inovadora se promover a aprendizagem significativa e trabalhar os conteúdos de forma contextualizada, de tal forma que “[...] ensinar conteúdos que não tenham utilidade no cotidiano do aluno tornou-se uma atitude antipedagógica”. (DUARTE, 2010, p. 37). Quando o conhecimento escolar fica limitado à vida cotidiana contribui para acirrar ainda mais as desigualdades sociais e os preconceitos que as naturalizam, regulamentando e reforçando a ideologia neoliberal de que

cada um é responsável por seus sucessos e fracassos. De acordo com Duarte (2015, p. 155), “[...] a escola precisa ir além do cotidiano das pessoas e a forma de ela fazer isso é por meio da transmissão das formas mais desenvolvidas e ricas de conhecimento até aqui produzido pela humanidade”.

A supervalorização do conhecimento do cotidiano tem como consequência outra supervalorização, a do conhecimento tácito, ou seja, o conhecimento de ordem pessoal e de acordo com as circunstâncias, fortemente defendido no campo da formação de professores. No entanto, Duarte (2010, p. 38) assim analisa tal fenômeno na educação:

[...] não é só no campo da formação de professores, nem mesmo somente no da formação profissional em geral que a supervalorização do conhecimento tácito gera seus efeitos negativos. Esse tipo de conhecimento vem ocupando um lugar cada vez maior nos currículos escolares, de início no interior do ensino dos conteúdos clássicos, e posteriormente deslocando esses conteúdos para uma posição secundária e periférica.

Quando consideramos que nas pedagogias do “aprender a aprender” há a supervalorização do conhecimento tácito e do conhecimento do cotidiano como a atividade principal do processo educativo, então se justifica a desvalorização do papel do professor como aquele que deve agir de forma intencional no processo de ensino como fator importante da aprendizagem, conforme tem sido defendido nas políticas educacionais implementadas nas últimas décadas.

Dessa forma, de acordo com Duarte (2010, p. 39), “[...] o professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos”. Além do mais, “[...] mesmo quando os projetos surgidos nas atividades escolares demandem algum tipo de conhecimento proveniente do campo da ciência, o que articula os conhecimentos é o objetivo de formação de habilidades e competências requeridas pela prática cotidiana”. (DUARTE, 2010, p. 39).

Nesse sentido, a não valorização da escola como espaço de apropriação dos saberes construídos pela humanidade está a serviço do jogo da burguesia, pois conforme analisa Duarte (2015, p. 155) “[...] não interessa, porém, à classe dominante que esses conhecimentos sejam adquiridos pelos filhos da classe trabalhadora”. Duarte tem sido um grande crítico ao modelo de escola que não ensina, pois para ele “[...] o foco de tudo que se faz dentro da escola deve ser o conhecimento” (DUARTE, 2015, p. 158). Por isso, nos convida a resistir às políticas educacionais que “[...] apontam para a descaracterização da escola e do trabalho do

professor” (DUARTE, 2015, p. 158), considerando indispensável a luta em defesa da importância do professor como aquele que deve ensinar, do aluno que precisa aprender conteúdos que lhe possibilitem ir além da cotidianidade e da instituição escolar como lugar do acesso ao saber científico.

Tal defesa aparece na tomada de posicionamento de Duarte (2011, 2015), a qual é contrária às pedagogias do “aprender a aprender”, por entender que as características principais dessas pedagogias estão diretamente alinhadas às ideologias neoliberais e têm contribuído para a descaracterização da escola como lugar do acesso ao conhecimento. Para ele, assim como os gregos destruíram os troianos por meio do belo cavalo presenteado, e os troianos receberam e tomaram como símbolo de sua vitória, passando a comemorar, sem perceber que dentro dele estava o inimigo que na calada da noite dominou as sentinelas de Tróia e abriu os portões ao exército inimigo, as pedagogias do “aprender a aprender” já há algum tempo foram recebidas como presente de grego pelo sistema educacional brasileiro, depois de inseridas no espaço educacional seduziram os profissionais da educação e estão produzindo seus estragos, sendo uma das consequências o novo tipo de exclusão escolar apontado por Ferraro (1999).

De acordo com Duarte (2001), embora outros autores da área de educação situem as pedagogias que têm dominado o terreno educacional a partir dos anos 1990 como pertencentes a universos distintos, para ele existem elos que interligam todas elas. Elas têm em sua base comum as mesmas ideias supracitadas, assumindo quatro posicionamentos valorativos próprios do lema “aprender a aprender” em relação à prática pedagógica.

O primeiro posicionamento se refere à importância dada à aprendizagem individual, de tal forma que, “[...] são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências” (DUARTE, 2001, p. 36). Tal defesa reforça a importância dessa forma de aprendizagem para a formação da autonomia, já que a aprendizagem por meio da transmissão por parte do professor ou de outra pessoa, além de limitar poderia ser obstáculo à constituição da autonomia.

Também defendemos a importância da escola na formação da autonomia, no entanto, compreendemos que tal processo não se desenvolve ou se conquista pela simples maturação biológica ou por meio de uma educação à base do cotidiano, mas, além desse aspecto, ocorre na relação com o outro e pela apropriação do conhecimento que de fato emancipe o cidadão. Por isso, só pode “[...] ser possível postular uma educação que fomente a autonomia

intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente”. (DUARTE, 2001, p. 36).

Quanto ao segundo posicionamento valorativo, de acordo com Duarte (2001, p. 36) se expressa por meio da concepção pela qual “[...] é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas”. Por tal posicionamento o método passa ser valorizado em detrimento do conhecimento. O método deve envolver a capacidade investigativa do indivíduo, portanto por meio da capacidade de aprender por si só, proporcionada pelo método investigativo, o estudante se tornaria autônomo.

Se o estudante pode aprender sozinho, desde que o método facilite a aprendizagem, o terceiro posicionamento valorativo é consequência dos dois primeiros, de modo a valorizar justamente o papel ativo do sujeito do conhecimento. Nesse sentido, a atividade de aprendizagem será significativa se estiver diretamente relacionada às necessidades individuais.

Portanto, o quarto posicionamento valorativo reforça o papel da educação de “[...] preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança” (DUARTE, 2001, p. 37), ou seja, a atividade de aprendizagem deve garantir a adaptação do cidadão ao modelo de sociedade imposta, já que numa sociedade que muda constantemente o indivíduo precisa estar em constante processo de aprendizagem frente à ferrenha competição nos postos do mercado de trabalho, evidenciando o quanto a educação com base nesses princípios valorativos está a serviço da manutenção do modelo de sociedade capitalista excludente e não de sua superação.

Pertinente a tais posicionamentos temos assistido a defesa dessas pedagogias como essenciais ao desenvolvimento do papel criativo do estudante. No entanto, o enfoque dado à criatividade não está a serviço do desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo como pertencente ao gênero humano, como capacidade de transformação coletiva dessa sociedade capitalista, mas apenas a serviço da melhor adaptação a ela.

Se tais posicionamentos estão presentes nas pedagogias do “aprender a aprender”, pelas quais a expansão da escola tem negado aos filhos da classe trabalhadora o direito a apropriação dos conhecimentos científicos como bens culturais mais desenvolvidos pela humanidade, Duarte (2007,2015) encontra na Pedagogia Histórico-Crítica de autoria do professor Saviani um caminho possível frente ao desafio de garantir a todos o direito à

educação como direito ao saber e não apenas ao acesso à escola, a qual ainda encontra resistência dentro da lógica da sociedade capitalista.

A Pedagogia Histórico-Crítica defendida por Saviani (1984, 2014) tem em sua base uma concepção de educação cuja visão de mundo está pautada no materialismo histórico dialético de sociedade, ou seja, que concebe que a educação por si só não pode transformar a sociedade, por outro lado, a superação dessa sociedade capitalista também não pode acontecer negando-a, pois para que esse modelo de sociedade seja superado “[...] ela terá que incorporar tudo aquilo que, tendo sido produzido na sociedade capitalista, possa contribuir para o desenvolvimento do gênero humano, para o enriquecimento material e intelectual da vida de todos os seres humanos” (DUARTE, 2010, p. 48), portanto tal transformação só será possível por meio da garantia da escola como espaço de apropriação do saber sistematizado.

Se nas pedagogias do “aprender a aprender” o papel da educação é adaptar o indivíduo à sociedade, para Saviani (1984) a educação como trabalho intencional deve possibilitar ao ser humano a adaptação da sociedade a si. A educação escolar, portanto, compreende um processo no qual uma aula só existe na presença de professor e estudante e, consequentemente, o ensino é parte inerente desse processo. Saviani (1984, p. 2) concorda que a educação não se reduz ao ensino, entretanto, “[...] ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo”. É nesse sentido que o autor defende que por meio da educação assimilamos os conhecimentos que estão exteriores a nós de tal modo que eles se constituem como parte da nossa segunda natureza.

Portanto, para Saviani (1984, p. 2), “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Se tal é o papel da educação para consegui-lo é preciso, por um lado a escolha intencional dos “[...] elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”. (SAVIANI, 1984, p. 2).

Quando a Pedagogia Histórico-Crítica defende que a escola deve ensinar os conhecimentos científicos não significa que a prática pedagógica não possa ser significativa, conforme a crítica que tem sido feita a escola tradicional como conteudista e sem sentido para os estudantes. Duarte (2015, p. 18) defende que:

[...] se torna imprescindível a mediação de uma adequada articulação, por parte do professor, entre o conteúdo a ser ensinado e a forma pela qual ele será ensinado. O clássico é, em si mesmo, uma unidade entre conteúdo e

forma e, ao ser transformado em conteúdo escolar, pode ser trabalhado por meio de diferentes formas didáticas.

Para que a educação consiga produzir em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida historicamente pelo conjunto dos homens é que Saviani (2014) propõe que o método pedagógico deve ser entendido como no interior da prática social, se constituindo ao mesmo tempo como o ponto de partida e o ponto de chegada da educação, num processo que vai do concreto ao abstrato e do abstrato ao concreto.

Portanto, o método da Pedagogia Histórico-Crítica compreende cinco momentos que visam possibilitar esse processo: prática social inicial-problematização-instrumentalização-catarse-prática social final, conforme nos explica Saviani (2014, p. 30-31, grifo no original):

O primeiro momento do método implica, pois, a identificação da forma como a prática social se apresenta na sociedade atual sendo, pois, comum a professores e alunos. Essa prática comum, porém, é vivenciada diferentemente pelo professor e pelos alunos. Enquanto o professor tem uma visão sintética da prática social, ainda que na forma de síntese precária, a compreensão dos alunos manifesta-se na forma sincrética [...]. A partir daí se busca identificar, no segundo momento (problematização), quais são os problemas postos pela prática social que a escola deve trabalhar. Identificados os problemas é necessário buscar os instrumentos que nos permitem enfrentá-los. Chega-se, então, ao terceiro momento do método que é a instrumentalização que envolve a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da história a partir dos quais se pode responder aos problemas enfrentados. Na medida em que o professor assegura aos alunos a apropriação dos conhecimentos científicos disponíveis, atinge-se o quarto momento que constitui o ponto culminante do processo educativo. Chamo a esse momento de “catarse”, conceito que foi redefinido por Gramsci com o sentido de “incorporação superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens”. Ocorre, aí, a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social. Chega-se, por fim, ao último momento, o ponto de chegada, que é a própria *prática social*, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Nesse ponto, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica.

Conforme podemos observar a valorização do conhecimento científico na escola não significa desprezo pelos conhecimentos do cotidiano, mas sua superação por incorporação de novos significados, mas para atingir tal finalidade a educação precisa ser um ato intencional e não como atividade de livre iniciativa de cada indivíduo ancorada no pretexto das liberdades individuais, pois ninguém é livre numa sociedade letrada se não domina sua forma de linguagem mais desenvolvida.

As discussões feitas nessa parte da seção partiram do objetivo de compreender como o processo de expansão das políticas educacionais a partir dos anos 1990, por meio da legitimação das ideologias neoliberais pelas pedagogias do “aprender a aprender” têm contribuído para engendramento de um novo tipo de exclusão escolar. Além do mais o ideário neoliberal enraizado no terreno educacional pelas pedagogias do “aprender a aprender” reforçou a descrença na capacidade da escola pública na garantia do direito de aprender, contribuindo para o esvaziamento do conhecimento aos usuários desse tipo de escola. Portanto, uma das formas de resposta que o Estado brasileiro, nos diferentes cantos do país, tem dado à exclusão antiga e as novas formas de exclusão a partir dos anos 1990 tem se materializado nas políticas compensatórias de correção de fluxo, conforme discutiremos a seguir.

3.4 Políticas de correção do fluxo escolar no Brasil: a resposta ao problema da exclusão escolar

A história da educação escolar pública, marcada pela exclusão primeiramente da escola e posteriormente do acesso ao conhecimento aos extratos mais baixo da sociedade coloca para as políticas educacionais a partir dos anos 1970, o desafio de resolver o déficit educacional brasileiro de praticamente três séculos de história. No entanto, a forma de enfrentar as consequências da exclusão escolar não busca atacar o problema pela raiz, mas tem ocorrido por meio de políticas compensatórias, as quais embora signifiquem avanços quando consideramos sua contribuição para a reposição do direito à educação, por outro lado podem contribuir para mascarar o problema e estar a serviço da manutenção da forma excludente pela qual a maioria da população brasileira tem ficado à margem do direito ao conhecimento como condição de emancipação. Portanto, objetivamos discutir no fechamento dessa seção como a política educacional brasileira aliada as ideologias do mercado tem buscado resolver o problema da exclusão escolar por meio de políticas de correção de fluxo.

Conforme evidenciamos no item 3.2 dessa seção, a forma pela qual se ampliou o acesso à escola a partir dos anos 1990 pouco tem contribuído para o acesso aos conhecimentos mais desenvolvidos produzidos pela humanidade. Desse modo, a escola cumpre em grande parte o papel de manutenção de qualidade para a educação das minorias privilegiadas e educação mínima para os outros.

Embora as políticas de correção do fluxo escolar sejam antigas no Brasil, elas são explicitadas e legisladas a partir da LDB/1996. A nova legislação educacional, ao explicitar a

possibilidade de adoção de mecanismos como os ciclos, a aceleração de estudos, a recuperação paralela e a reclassificação, entre outras medidas indicadas nos artigos 23, 24 e 32, §1 e §2, contribuiu à regularização dessa tendência.

Estudos sobre políticas de correção de fluxo desenvolvidas a partir dos anos 1990, tais como as de Viégas (2002), Caldas (2010), Vasconcelos (2007) e Souza (2007) são unânimes em afirmar que a não garantia do acesso à escola a todos os brasileiros fez com que o Brasil chegasse aos anos 1950 com grande parte de sua população analfabeta, sendo necessário investimento em políticas educacionais de compensação para enfrentar o problema da exclusão educacional.

Por isso, a expansão de vagas a partir dos anos 1990 não foi suficiente para resolver o problema da exclusão escolar, pois tal expansão já denunciava a dupla exclusão da escola pública, pois havia aumentado o número de vagas, mas não a qualidade da educação. É nesse cenário de *inclusão excludente* que se insere a problemática da defasagem idade-ano, a qual é enfrentada por meio de políticas compensatórias por parte do Estado.

Patto (2010, p. 24-25, grifo no original), analisa a questão da distorção idade-ano no contexto maior das políticas educacionais, nas escolhas feitas sobre a quem beneficiar ou a quem excluir.

A existência da defasagem série-idade é sintoma de uma forma de conceber e organizar a educação escolar ou, se quisermos pôr a questão em contexto mais amplo, da política educacional. Política que, desde sempre, pautou-se pela oferta de instrução pública muito mais como meio de formação de mão-de-obra, nos momentos da história econômica em que isso se fez interessante aos que dominavam, e como recurso de ideologização mais intensa em períodos de autoritarismo explícito como a ditadura Vargas e a ditadura militar instalada em 1964. A escola pública fundamental e média sempre foi tratada pelos governantes muito mais como instituição profissionalizante ou disciplinadora do que como lugar de socialização de habilidades e saberes como *direito* de todos.

A negação da escola como lugar de socialização de saberes como direito de todos causou ônus financeiro e moral ao país. Desse modo, a Progressão automática implantada em 1968 e o ciclo básico¹⁴ em 1984 podem ser considerados embriões das políticas de correção de fluxo que vieram a ser reforçadas e regulamentadas na LDB/1996. Com a aprovação das novas diretrizes educacional, diferentes programas de correção de fluxo vêm sendo

¹⁴ De acordo com Viégas (2002, p. 27) “[...] o Ciclo Básico foi implantado em todas as escolas da rede estadual paulista de ensino. Tal política dizia-se tentativa de dar respostas concretas aos problemas de repetência e evasão, buscando garantir a permanência e efetiva aprendizagem escolar dos alunos”.

desenvolvido em todo país, entre eles estão: a recuperação de ciclos e os programas de aceleração da aprendizagem.

As diretrizes anteriores praticamente não se importaram com o problema da defasagem escolar que naqueles idos de 1940 já aparecia como um clamor da sociedade. A primeira LDB/1961 não previa nenhuma forma de recuperação para estudantes que estivessem atrasados em escolaridade, pelo contrário declarava a limitação do Estado na garantia de oportunidade para aqueles que reprovassem na escola quando no artigo 18 estabelecia: “[...] nos estabelecimentos oficiais de ensino médio e superior, será recusada a matrícula ao aluno reprovado mais de uma vez em qualquer série ou conjunto de disciplinas”. No artigo 27 defendia que “[...] o ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento”.

Nesse sentido, a lei educacional previa a criação de classes de ensino supletivo, mas nada foi pensado com vista ao enfrentamento da raiz do problema. A esse respeito, o artigo 99 da referida lei estabelecia que “[...] aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginasial, mediante a prestação de exames de madureza”.

Pelo contexto histórico, político e econômico no qual foi gestada a LDB/1961, frente ao cenário de exclusão escolar, quando ao mesmo tempo defendia-se a democratização da educação para todos, a primeira lei que visava organizar a educação nacional assume posições explícitas no que se referia à exclusão escolar, apostando em ações que continuavam deixando as classes mais pobres alheias aos saberes científicos.

A segunda LDB, de 1971, no artigo 11, §1º estabelecia: “[...] os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares, para, além de outras atividades, proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente”. No Art. 14, §2º, assegurava: “[...] o aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação, proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento”. Embora não seja o ideal, a lei já não garantia apenas o exame supletivo, mas a oportunidade de estudos para aqueles que, seja por falta de oportunidade de acesso ou de permanência, estivesse em defasagem na escolarização.

Nesse contexto, considerando que o grande desafio da educação brasileira era o acesso à escola, em um texto de 1976, Libâneo avaliava que a defesa da formação de classes especiais ou supletivas podia ser vista como um avanço, pois permitia, por meio da aceleração escolar, a oportunidade aos adolescentes e adultos de frequentar a escola, já que antes esse

público só tinha acesso aos exames de madureza, mais tarde substituídos pelo exame supletivo com o mesmo objetivo.

Na LDB de 1996 a base para políticas de correção de fluxo no ensino fundamental comparece de forma explícita, tanto quando se refere às possibilidades de organização do ensino quanto nas orientações sobre a avaliação. A respeito das formas de avaliação no nível fundamental, o artigo 24, inciso V, define a “[...] possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar e possibilidade de avanço nas séries mediante verificação do aprendizado”, ficando evidente o pressuposto de que a educação não garantiria o desenvolvimento das capacidades de aprendizagem para todos, bem como do grande desafio de oportunizar o acesso à escolaridade obrigatória na idade certa.

Além do que estabelecia a LDB/1996 sobre as possibilidades de aceleração nos estudos e de correção do fluxo escolar, com a finalidade de cumprir as exigências internacionais a respeito do enfrentamento da exclusão escolar por meio da ampliação do acesso ao ensino obrigatório, o Plano Nacional de Educação, com vigência para o período de 2001 a 2010 previa duas metas para o ensino fundamental. A primeira visava a “[...] garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino” e a segunda, voltada para o público que não teve acesso a escolarização na idade certa, previa a “[...] garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram”.

Tais metas, embora não tenham sido alcançadas em sua plenitude contribuíram na definição dos diferentes tipos de políticas de correção de fluxo implementadas no Brasil nas últimas décadas, implicando na melhoria quantitativa dos índices educacionais. A maioria dos programas tem sido desenvolvidos em parceria com a iniciativa privada no boom do terceiro setor¹⁵ nas questões sociais, fortemente incentivadas pelas políticas neoliberais que são fortalecidas nas reformas educacionais a partir dos anos 1990.

De acordo com Vasconcelos (2007, p. 12) as políticas de correção de fluxo assumem o discurso acentuado em duas dimensões inter-relacionadas: “[...] uma, de cunho mais propriamente psicológico, diretamente voltado à condição do aluno na escola; a outra, de caráter econômico-financeiro, que diz respeito aos prejuízos para os cofres públicos advindos da obstrução do fluxo escolar pela retenção”.

¹⁵ Os programas e projetos de aceleração da aprendizagem implementados em vários Estados brasileiros em parceria com a Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, dentre outras organizações são exemplos de como Estado tem delegado à iniciativa privada a sua responsabilidade pelo ensino público.

Quando esse é o foco dado a essas políticas, visando garantir a progressão e a manutenção do estudante na escola a custos mínimos, fica evidente que os ideais de universalização da escola são alcançados, mas, por outro lado, cria-se, “[...] no seio da própria escola, novas e diferentes formas de exclusão educacional, dentre as quais aquelas que estamos denominando analfabetismo escolarizado” (VASCONCELOS, 2007, p. 20).

Quanto ao resultado concreto dessas políticas a tese de Souza (2007) analisa o programa de aceleração da aprendizagem implantado no Pará no período de 1997 a 2004. Para ela, o foco das políticas de expansão anteriores aos anos 1990 criou a necessidade de políticas de reparação/ compensação. Em sua análise do programa de aceleração da aprendizagem da rede municipal de Santarém constata que os índices do fracasso escolar não diminuíram. Ainda problematiza o fato de

[...] alguns autores, por exemplo, Oliveira (2000), consideram que essas políticas estão sendo impulsionadas de “forma ambígua”, pois são modificações que visam a uma perspectiva de democratização da escola, mas que por trás têm embutida, também, uma economia de recursos. Isso pode ocasionar que em breve, todos tenham oito anos de escolarização, mas não o acesso aos mesmos níveis de conhecimento (SOUZA, 2007, p. 43, grifo no original).

As políticas de correção de fluxo vistas pela ótica do discurso oficial a favor dos programas de aceleração, progressão continuada, turmas de recuperação são proclamadas como sendo atos benéficos em prol da educação de qualidade, numa constante cobrança do abraço de todos pela educação, conforme explicitado na conferência “Todos pela educação” e seus derivados nos lemas educacionais brasileiro. No entanto, o olhar atento às condições que essas políticas estão sendo implementadas e os seus resultados, sob forte apelo de sua universalização à grande massa da população que a ela não teve acesso até os anos 1950, não vê nessas políticas a solução para o grave problema da exclusão escolar no Brasil. Mas sim, o aprofundamento das desigualdades sociais e o descrédito na escola pública, quando continua oferecendo o mínimo de educação e/ou delegando ao terceiro setor o papel formativo da grande maioria da população. Essas empresas definem e deliberam sobre conteúdos, currículos, formação de professores, forma de organização, ou seja, definem a alma dessas políticas e como já diz o ditado popular “a alma é o segredo do negócio”.

Pelo que nos propusemos discutir nessa sessão, consideramos que alguns avanços podem ser percebidos quando nos referimos ao direito à educação, contudo o Estado brasileiro ainda apresenta sérias limitações quando tal direito passa a ser analisado pela ótica do acesso ao saber. Por isso, o desafio das lutas sociais parece ser outro quando “[...] a

desresponsabilização do Estado das políticas voltadas para os direitos sociais e a educação escolar das classes populares é cada vez mais negligenciada” (PATTO, 2010, p. 188).

A defesa do papel da escola como lugar da apropriação do conhecimento sistematizado, não apenas para alguns da classe privilegiada, mas para todos os seres humanos, como condição de humanização, num país em que historicamente a negação de tal direito apresenta um saldo negativo de mais de 15 milhões de habitantes com mais de 15 anos de idade analfabetos e continua garantido o acesso à escolarização de forma precarizada, gerando os analfabetos funcionais, “[...] a luta de educadores da escola pública e de seus usuários por melhores condições de ensino é inteiramente justificada, pois é resistência política à farsa instalada no vale-tudo atual” (PATTO, 2010, p. 188).

Portanto, chegamos ao final dessa seção afirmando que o direito à educação que garanta a emancipação humana e a socialização dos bens culturais mais desenvolvidos pela humanidade ainda continua sendo um grande desafio à educação brasileira, de modo que, embora tenhamos avançado no que diz respeito ao acesso à escola, as escolhas e concepções políticas e epistemológicas pelas quais se democratizou tal acesso contribuiu para a configuração de um novo tipo de exclusão, nem sempre tão visível.

Por isso, nossa defesa é de que o acesso à escola seja também garantia de promoção do acesso ao conhecimento construído pela humanidade, por meio da apropriação dos conhecimentos científicos que possibilitem, a cada indivíduo, participação social consciente e, portanto, menos alienada. Desse modo, as discussões trazidas aqui se deram a partir da compreensão de que a escola pública brasileira, desde seu nascimento se configura como campo de lutas ideológicas, controladas pela classe dominante. No entanto, por ser a forma mais desenvolvida de transmissão do saber sistematizado ela não deveria ser propriedade particular de poucos, mas de todos, de forma a contribuir para o desenvolvimento de toda humanidade.

Consequentemente, as políticas educacionais devem primar pela escola que de fato cumpra seu papel de socializadora do saber sistematizado, pois de acordo com Saviani (2014, p. 29), “[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”, ou seja, o papel da escola é garantir o acesso ao conhecimento científico produzido pela humanidade como bem cultural. Ainda segundo Saviani (2014, p. 29) “[...] para as formas não elaboradas, as formas espontâneas, as formas cotidianas, o povo não precisa da escola. Ele precisa da escola para ter acesso às formas elaboradas, inclusive para expressar de modo elaborado a sua cultura, os seus interesses, a sua visão do mundo”.

Alinhado a essa defesa do papel da educação intencional dos conhecimentos científicos que a escola tem por função primordial de garantir, continuaremos o diálogo com a Psicologia Escolar Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural na próxima seção.

4 PSICOLOGIA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O DIREITO DE APRENDER E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO

A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço distintivo da palavra. É a própria palavra vista em seu aspecto interior. [...] o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. [...] estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno do pensamento.
(VIGOTSKI, 2009, p. 398).

Nesta seção objetivamos, a partir do aporte teórico da Psicologia Escolar Crítica e Histórico-Cultural, identificar possíveis contribuições aos estudos das políticas educacionais que nos possibilitem compreender o papel da escolarização, por meio do acesso aos conhecimentos sistematizados a todos os estudantes, como essencial ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A psicologia escolar, enquanto área do conhecimento, investiga diferentes aspectos dos processos educacionais: formação de professores, cotidiano escolar, processos de aprendizagem, dentre outros. Em todos esses processos, as temáticas das políticas educacionais se fazem presentes, uma vez que a educação escolar como dever do Estado é determinada pelas políticas educacionais. Entretanto, em uma perspectiva dialética, a apropriação dos determinantes legais sofre diferentes influências nos contextos de implantação, dependendo das condições locais, dos aspectos culturais e subjetivos dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, a psicologia tem muito a contribuir nas discussões sobre as políticas educacionais, principalmente aquelas destinadas à correção do fluxo escolar, por se tratar de processos de aprendizagem e de desenvolvimento do psiquismo. A partir dessas constatações, as investigações sobre políticas educacionais a partir dos conhecimentos do campo da Psicologia foram significativamente ampliadas conforme apontam os estudos dos autores com os quais dialogamos nesta seção, a qual está dividida em duas subseções: no primeiro momento caminhamos analisando alguns aspectos históricos das relações entre psicologia e políticas educacionais, tomando por base a perspectiva da Psicologia Escolar Crítica; no segundo momento, discutiremos as contribuições da concepção de homem da Psicologia Histórico-Cultural e o processo de desenvolvimento do pensamento, para a qual a educação escolar tem relevante papel no desenvolvimento das funções psicológicas superiores tipicamente humanas.

4.1 Psicologia e políticas educacionais: contribuições da Psicologia Escolar Crítica

A relação entre Psicologia e educação no terreno educacional brasileiro está presente desde o início da nossa história educacional. Contudo, ainda são recentes as discussões sobre políticas educacionais no campo da psicologia. De acordo com Souza (2011, p. 228),

[...] a discussão referente à temática das políticas públicas em educação é recente no campo da psicologia escolar/Educacional. Podemos dizer que tal discussão remonta, no caso brasileiro, há pouco mais de 20 anos. Essa discussão só tem sido possível à medida que a psicologia e mais especificamente a psicologia escolar passaram a ser questionadas nos seus princípios epistemológicos e nas suas finalidades.

Nesse contexto histórico, Souza (2011) faz referência à Patto (1984¹⁶) como sendo a primeira pesquisadora que passou a questionar o modelo de intervenção psicológica educacional, por muito tempo centrado apenas nas dificuldades escolares das crianças, contribuindo pouco para a melhoria da qualidade da escola e da educação, e agindo dessa forma esteve a serviço da manutenção dos processos de exclusão no interior da escola.

Enquanto a intervenção da psicologia esteve centrada na pessoa do indivíduo isolado de seu contexto contribuiu para que os problemas de não aprendizagem, evasão e repetência fossem vistos mais como culpa e/ou responsabilidade dos indivíduos isolados, de falta de competências ou até mesmo de boa vontade de cada indivíduo, do que por falta de políticas educacionais que de fato estivessem preocupadas com a garantia do direito à educação. Nesse sentido, Souza (2011, p. 232) defende a importância de estarmos atentos a esses detalhes quando analisamos uma política educacional, pois, embora gestadas num contexto político republicano e democrático, o chão da escola é o contexto em que as políticas se tornam realidade: “[...] é nesse espaço contraditório, conflituoso, esperançoso, utópico, que as políticas educacionais se materializam, que de fato acontecem”.

Ao se referir à escola como espaço de materialização dessas políticas, Souza (2011, p. 234) alerta para a necessidade de novas abordagens teórico-metodológicas na aproximação com a realidade escolar, pois “[...] além de compreendermos a escola como produtora e produto das relações histórico-sociais”, a aproximação em busca da essência e não apenas da aparência se torna fundamental para a compreensão dos fatos que de forma complexa nos são apresentados quando vamos ao campo empírico da pesquisa.

¹⁶ PATTO, Maria Helena. **Psicologia e Ideologia**: uma introdução crítica à Psicologia. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 1984.

Mas, se por um lado tem ocorrido a materialização de políticas educacionais com ênfase na correção do fluxo escolar, principalmente a partir dos anos 1990, por que, de acordo com pesquisas realizadas sobre elas, estas quase sempre não surtem os efeitos pretendidos? Souza (2011) ao analisar os discursos produzidos por professores, presentes nos relatos de pesquisa de seus orientandos no livro “Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar” percebe que essas pesquisas mostram alguns pontos em comum a respeito da implementação das políticas públicas em educação. Segundo a autora percebe-se:

[...] a) a manutenção de formas hierarquizadas e pouco democrática de implementação das políticas educacionais; b) a desconsideração da história profissional e política daqueles que fazem o dia-a-dia da escola; c) a implantação de políticas educacionais sem a necessária articulação com a devida infra-estrutura para sua real efetivação; d) a manutenção de concepções a respeito dos alunos e de suas famílias, oriundos das classes populares para a qual essas políticas são dirigidas; e) o desconhecimento das reais finalidades das políticas educacionais implementadas pelos próprios educadores; f) o aprofundamento da alienação do trabalho pedagógico e a busca quase desumana de sentido e significado pessoal (SOUZA, 2011, p. 236).

A concepção dos dirigentes dessas políticas em relação aos seus sujeitos também vem sendo tópico de discussão na literatura que tem discutido psicologia e políticas educacionais. As pesquisas em psicologia, desde o final dos anos 1980 vêm apontando que há uma concepção extremamente negativa, seja de quem as concebe, seja dos que as executam, em relação às famílias pobres e aos filhos da classe trabalhadora. Souza (2011, p. 238), observa “[...] no discurso das políticas públicas do estado paulista que concepções depreciativas e desqualificação das classes populares aparecem frequentemente em vários dos documentos oficiais”. Nessa ótica, defende que a discussão que tem sido feita e precisa continuar é a de qual o lugar da escola na sociedade. Para a autora,

[...] a concepção defendida por tais políticas e presente nos documentos oficiais é a de que cabe à escola assumir um lugar ou um papel social que a família não mais assume, pois esta não mais daria conta de sua tarefa de educar seus filhos; ou ainda de que as crianças se apresentam com tamanhas carências culturais e sociais que a escola só poderá minimizá-las ou contorná-las por meio de suas políticas. (SOUZA, 2011, p. 238).

À luz da teoria da carência cultural muitos dos problemas da escola que poderiam ser gerenciados por meio de políticas educacionais são justificados, e os filhos da classe trabalhadora são estigmatizados como os que não querem nada, não têm condições de

aprender etc. Tais justificativas não contribuem para que as políticas educacionais enfrentem o problema da exclusão escolar e, muito menos para que esta se fortaleça como lugar de apropriação do conhecimento científico, da garantia do direito à educação.

Na lógica neoliberal presente na educação o que temos visto nos dados educacionais, presentes nos documentos oficiais, são estatísticas do quanto se gasta com a educação, para as quais o gasto público com alunos e professores não é investimento, mas “[...] ‘elementos de despesa’. Os gastos com educação não são computados na ordem do investimento em futuros cidadãos, em futuros trabalhadores, indivíduos conhecedores de direitos e deveres sociais” (SOUZA, 2011, p. 239). Essa é a lógica neoliberal que impera no campo educacional, pela qual a educação é tratada como serviço prestado e o retorno deve ser o lucro, não importando como é obtido.

Também não menos contraditório num país democrático em que se defende uma educação democrática é a forma como as políticas educacionais são planejadas e como chegam à escola. Patto (2005) ao discutir sobre essa temática tem apontado a cultura receptora da escola, ou seja, as políticas educacionais chegam a ela de forma pronta, cabendo apenas executar. Com frequência é ignorada a forma como a escola recebe as mudanças educacionais que lhe são impostas, pois como já foi discutido por Souza (2011) há um hiato muito grande entre quem planeja e quem executa essas políticas.

Também pouco se discute a respeito da forma como as escolas se apropriam das políticas educacionais, o que leva Souza a questionar (2011, p. 18): “[...] como a cultura escolar ressignifica essas propostas, de modo a colocá-las em harmonia com seu campo de significações”? O significado dessas políticas é o mesmo para aqueles que planejam e para aqueles que as executam? Ou, será que na ótica neoliberal presente na educação não há espaço para pensar significados? Essas discussões são necessárias, pois Patto (2005, p. 19, grifo no original) afirma que

[...] as escolas não são tábulas rasas, não são lousas vazias na qual se pode escrever qualquer prescrição com a certeza de vê-la realizada. Nas escolas, a vontade estatal bate de frente com outras vontades. A intenção das reformas e projetos geralmente é uma; sua realidade é bem outra, pois elas caem em “terreno institucional” que, apesar das especificidades de cada uma das escolas, é comum a quase todas. Que terreno é esse?

E por que, apesar do incremento das políticas de compensação com vista à correção de fluxo escolar implementadas, principalmente a partir da década de 1990, ainda temos uma

taxa de distorção idade-ano de 27,3 % nos anos finais do ensino fundamental em nível nacional e de 39,3% na região Norte? (INEP, 2014).

Patto (2005) analisa que as respostas para essas questões estão nas políticas públicas para a educação, nas formas de organizá-las e concebê-las, no modelo de homem e sociedade que se deseja formar que perpassam tais políticas. O contexto macro no qual são planejadas e executadas as políticas educacionais têm permitido à psicologia discutir as reais causas da evasão, da reprovação, da distorção idade-ano e dos vários preconceitos internalizados tanto por parte do estudante, da família e da escola, os quais se julgam, na maioria das vezes, como sendo os únicos responsáveis pelo insucesso escolar. É preciso considerar que, mais do que tudo, os interesses de classes perpassam a sociedade civil e o Estado em uma sociedade onde o capital é hegemônico.

Os estudos da psicologia nas últimas décadas contribuíram na discussão e na crítica ao estabelecido como “normal” quando se trata da garantia do direito humano à educação. E as relações entre psicologia e educação, pela ótica da Psicologia Histórico-Cultural são uma alternativa na forma de analisar o papel das políticas educacionais na garantia do direito à educação e na defesa do papel da escola como essencial na humanização do homem.

O conceito de humanização na Psicologia Histórico-Cultural parte do pressuposto de que não nascemos humanos, mas nos tornamos humanos a partir da convivência social, ou seja, segundo Silvana Tuleski (2007, p. 6) “[...] seu processo de humanização se dá pela inserção da criança em seu meio histórico e cultural por meio das apropriações e das objetivações produzidas historicamente pela humanidade, dependendo mais destas do que propriamente de sua herança genética para desenvolver-se”. Portanto, se as políticas gestadas pelos que detém o poder de direcioná-las em nosso país partem de uma visão de sujeito e de um lugar que a escola deve ocupar na sociedade, o contraponto e o enfrentamento a elas só poderão ser feitos se tivermos explícito também qual seja a visão de ser humano possível e do papel da escola como mediadora no seu processo de humanização, concepção que queremos continuar discutindo na continuação do texto.

4.2 Psicologia Histórico-Cultural: educação escolar e a formação humana em Vigotski

Propor a Psicologia Histórico-Cultural como vertente teórica para discutir política educacional é assumir de antemão uma postura crítica frente à forma como elas são planejadas e implementadas. Tal perspectiva tem em sua base a crítica e a superação da visão dicotômica e reducionista do ser humano que por séculos dividiu opiniões sobre o sujeito do

conhecimento em diferentes abordagens da psicologia. Como um dos principais defensores dessa vertente da psicologia, Vigotski com base nos fundamentos do materialismo histórico e dialético, no contexto da Revolução Russa defende, em um texto de 1930, ser o processo de desenvolvimento humano social e histórico.

Como um indivíduo só existe como um ser social, como um membro de algum grupo social em cujo contexto ele segue a estrada do desenvolvimento histórico, a composição de sua personalidade e a estrutura de seu comportamento reveste-se de um caráter dependente da evolução social cujos aspectos principais são determinados pelo grupo. (VYGOTSKY, 1930/2004).

Para o autor a qualidade das interações sociais é determinante na formação da subjetividade humana e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Alexei Leontiev (1978, p. 264) endossa tal perspectiva quando afirma “[...] que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. Contudo, o alcance do que já foi desenvolvido pela humanidade não ocorre de forma natural, ou seja, pelo simples fato de estar em sociedade, mas o desenvolvimento das aptidões humanas ocorre por meio da comunicação entre humanos, por meio da educação de forma intencional.

A educação escolar, portanto, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, se insere na forma intencional de garantir a cada indivíduo à apropriação do que de mais desenvolvido a capacidade criadora humana já conseguiu desenvolver. Nesse sentido, essa concepção psicológica possibilita novo e diferente olhar à educação pública, pois proporciona a reflexão sobre seu papel na transformação humana. Para isso, a escola pública, mais do que a garantia da escola do comércio que apenas prepara para o trabalho, deveria garantir o acesso ao conhecimento que permita a participação social como atores da história humana, capazes de compreender os processos de trabalho na sociedade capitalista. Para Vygotsky (1930/2004, grifo no original) a educação:

[...] deve desempenhar o papel central na transformação do homem, nesta estrada de formação social consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico. *As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o novo tipo de homem.* Neste sentido, o papel da educação social e politécnica é extraordinariamente importante. As idéias básicas que justificam a educação politécnica consistem em uma tentativa de superar a divisão entre trabalho físico e intelectual e reunir pensamento e

trabalho que foram separados durante o processo de desenvolvimento capitalista.

Para tanto, os processos de escolarização são considerados essenciais à apropriação dos saberes históricos e culturalmente construídos, possibilitando ao sujeito formação crítica, em situações concretas, sejam elas culturais ou históricas. Desse modo, para que a aprendizagem promova o desenvolvimento é necessária sua correta organização, a qual é considerada por Vigotskii (2010, p. 115) como sendo “[...] um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente”.

Considerando que na teoria vigotskiana a aprendizagem não é dependente do desenvolvimento, mas a promove, estamos diante de uma teoria que acredita nas possibilidades de desenvolvimento potencial de todo ser humano, desde que sejam dadas oportunidades e condições de acesso aos conhecimentos mais desenvolvidos pela humanidade. E se o papel do ensino é promovê-la, a função de ensinar se constitui em atividade principal na docência. Contudo, para ensinar é preciso não perder de vista o horizonte do gênero humano, ou seja, o ensino deve partir do nível real de desenvolvimento, mas deve ter como ponto de chegada as capacidades mais desenvolvidas que um ser humano pode alcançar.

Tal horizonte deve estar na base, não apenas da prática de cada professor no contexto de escolarização, mas na forma como as políticas educacionais são planejadas, evidenciando-se nas diretrizes pedagógicas e curriculares, nos materiais didáticos, na formação continuada dos professores, entre outras. Logo, a concepção de sujeito do conhecimento pela qual as políticas educacionais são concebidas e de cada professor que as materializa no espaço da sala de aula tem implicações diretas, na garantia, ou não, do desenvolvimento do humano.

Por isso, considerando que os usuários do projeto de aceleração da aprendizagem, objeto do nosso estudo, são estudantes que se encontram em atraso escolar nos anos finais do ensino fundamental, compreendendo a faixa etária de 13-17 anos, na continuação dessa subseção visamos identificar a concepção sobre a adolescência em Vigotski, a fim de compreendermos como o autor explica o desenvolvimento do pensamento na adolescência e suas possibilidades de aprendizagem.

4.2.1 Vigotski e o desenvolvimento do pensamento na adolescência

O olhar da sociedade sobre a adolescência quase sempre é marcado pela visão dessa idade como uma fase difícil e problemática, pelo qual alguns estereótipos sobre o adolescente são divulgados constantemente pela mídia, pelos próprios educadores e pelas famílias. Eles são considerados instáveis, instintivos, pouco racionais, aqueles que “não querem nada com a vida”, revoltados, delinquentes, entre tantos outros. Algumas autoras com base na Psicologia Histórico-Cultural tais como Zaíra Leal e Facci (2014) e Ana Karina Checchia e Souza (2014) têm contribuído na concepção de uma nova perspectiva sobre a adolescência, ao problematizarem a visão negativa pela qual se naturaliza os comportamentos nessa idade, supervalorizando os fatores biológicos, sem considerar o processo histórico no qual acontece seu desenvolvimento.

Nessa vertente crítica da psicologia temos na teoria vigotskiana o embasamento teórico que possibilita “[...] compreender que a adolescência não é um fenômeno linear, baseado em mudanças corporais biológicas, mas um processo dinâmico que pode transcorrer de diferentes maneiras, segundo o contexto em que se insere” (LEAL; FACCI, 2014, p. 22). Nisso radica as principais críticas de Vigotski aos seus contemporâneos, pois postulavam não haver nenhum desenvolvimento qualitativo na adolescência, em relação ao pensamento de uma criança pequena.

Para essas teorias as modificações ocorriam apenas externamente e não internamente, acreditando que assim como na criança predominava a emoção, também era característico da adolescência o domínio do estado emocional. Para o autor soviético, a criança é puramente emoção, se relacionando com o seu meio a partir da sensação, primeira função elementar, essencial à sobrevivência humana, mas o adolescente se diferencia pela capacidade de pensar. Vigotski considera tal capacidade como sendo uma grande potencialidade que passa a ocupar o primeiro plano do pensamento do adolescente.

Para Vigotski o aparecimento de novas funções, tais como processos que envolvem a seleção, percepção categorial, classificação elaborada, bem como da formação dos nexos lógicos que incluem a formação de conceitos, juízos, pensamento crítico, maior capacidade do emprego do pensamento consciente e lógico caracteriza a diferença entre a criança e o adolescente. Decorrente do desenvolvimento dessas características, na adolescência o pensamento não fica mais somente na aparência, preso a elementos fixos, mas se volta para os aspectos essenciais. A capacidade de pensar no essencial das coisas possibilita ao pensamento maior estabilidade e orientação, maior flexibilidade, maior amplitude e mobilidade.

Outra forma de compreender e explicar o processo de desenvolvimento do pensamento se relaciona à profundidade do desenvolvimento intelectual possível na adolescência. Desse modo, não ficariam sem efeito todas as vivências e as novas aprendizagens ocorridas no transcorrer do desenvolvimento do indivíduo. Portanto, “[...] os indícios típicos do crescente desenvolvimento mental precisam ser buscados não somente nos interesses e novas demandas, senão também na profundidade e ampliação das velhas, em sua gama, em toda a extensão dos interesses vitais” (VYGOTSKI, 1984/2012, p. 51)¹⁷.

Ademais para Vigotski o pensamento do adolescente muda qualitativamente na adolescência. Para ele “[...] as funções psíquicas superiores, produto do desenvolvimento histórico da humanidade, têm, também na ontogênese, sua história peculiar” (VYGOTSKI, 1984/2012, p. 53)¹⁸, pois as funções psíquicas superiores não são novas funções que nascem no indivíduo em seu processo de desenvolvimento ontogenético, eliminando as funções elementares, mas se desenvolve a partir das funções elementares, qualificando-as, se tornando essencial à formação da conduta.

Temos falado, desde o início, de que a conduta humana não é tão somente produto da evolução biológica, graças à qual se formou o tipo humano com todas as funções psicofisiológicas a ele inerentes, senão também o produto do desenvolvimento histórico ou cultural. O desenvolvimento da conduta não se deteve com o início da existência histórica da humanidade, porém tão pouco seguiu simplesmente os mesmos caminhos da evolução biológica da conduta (VYGOTSKI, 1984/2012, p. 53)¹⁹.

A formação da conduta humana não é biologicamente determinada, mas sim parte orgânica do desenvolvimento social do ser humano, a partir do meio cultural e das relações em que cada indivíduo esteja envolvido. O autor reconhece existir duas linhas de desenvolvimento da conduta: uma orgânica e outra social. Na ontogênese, ambas as linhas do desenvolvimento da conduta se apresentam de forma entrelaçada, em completa síntese dinâmica. Nesse sentido, a formação dos tipos superiores do comportamento, embora

¹⁷ [...] los indicios típicos del creciente desarrollo mental hay que buscarlos no sólo en los intereses y demandas nuevas, sino también en la profundización y ampliación de los viejos, en su gama, en toda la extensión de los intereses vitales.

¹⁸ Las funciones psíquicas superiores, producto del desarrollo histórico de la humanidad, tienen, también en la ontogénesis, su historia peculiar.

¹⁹ Hemos hablado, a principio del curso, de que la conducta humana no es tan sólo el producto de la evolución biológica, gracias a la cual se formó el tipo humano con todas sus funciones psicofisiológicas a él inherentes, sino también el producto del desarrollo histórico o cultural. El desarrollo de la conducta no se detuvo con el inicio de la existencia histórica de la humanidad, pero tampoco siguió simplemente los mismos caminos de la evolución biológica de la conducta.

decorrentes das funções orgânicas e elementares só atingem seu pleno desenvolvimento pela significação cultural.

O estudo sobre o psiquismo humano, ou seja, sobre a humanização do psiquismo levou Vigotski a encontrar no emprego dos signos o elemento que caracteriza a mediação entre sujeito-objeto, possibilitando a internalização dos elementos do meio. De acordo com Gisele Cristina Mascagna e Facci (2014, p. 48):

A internalização do sistema de signos elaborados pela humanidade gera uma transformação nos comportamentos individuais. A criança, ao se relacionar com o adulto e com os instrumentos e os signos, apropria-se da cultura elaborada pelas gerações precedentes. O principal sistema de signos é a linguagem, por ser a mediadora entre as relações históricas dos homens e de cada homem em particular, isto é, os signos e os instrumentos vão além da experiência individual, são heranças culturais transmitidas de geração a geração, sendo a linguagem o principal meio de transmissão.

A mediação por meio de instrumentos e signos possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas, correspondendo para Vigotskii (2010, p. 115) a lei fundamental do desenvolvimento. Para o autor, todas as funções psíquicas entram em cena duas vezes: “[...] a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas, a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas”.

Por meio do uso de signos também se amplia a unidade entre forma e conteúdo, pois por meio da mediação cultural, ocorre o processo de desenvolvimento da conduta humana e não apenas o conteúdo do pensamento se modifica, mas também são alteradas as formas de pensar: “[...] surgem e se configuram mecanismos novos, novas funções, novas operações, novos modos de atividade, desconhecidos em etapas mais primitivas do desenvolvimento histórico” (VYGOTSKI, 1984/2012, p. 54)²⁰, ou seja, “[...] se configuram aquelas formas e modos de atividade superior, historicamente surgidas, cujo desenvolvimento, precisamente, vem a ser a condição imprescindível para o enraizamento na cultura” (VYGOTSKI, 1984/2012, p. 54)²¹. Para o autor é impossível que se modifique o conteúdo, sem modificar a forma do pensamento. A compreensão de determinado tipo de conteúdo está relacionada com novas formas de pensar. Por isso afirma que dificilmente as funções psicológicas superiores

²⁰ [...] surgen e se configuran mecanismos nuevos, funciones nuevas, nuevas operaciones, nuevos modos de actividad, desconocidos en etapas más tempranas del desarrollo histórico.

²¹ [...] se configuran aquellas formas y modos de actividad superior, históricamente surgidas, cuyo desarrollo precisamente viene a la condición imprescindible para el arraigo en la cultura.

alcançarão seu pleno desenvolvimento antes que ocorra a formação do pensamento em conceito.

Fazendo uma relação com a interpretação dos sonhos, afirma que na interpretação não se pode buscar relações em forma de nexos lógicos para compreendê-los, mas sim ligá-los a formas de pensar já existentes no indivíduo. Aludindo a tal exemplo sua defesa é de que a aprendizagem de conhecimentos científicos e conteúdos mais complexos exige para sua compreensão o pensamento lógico. Portanto, o autor defende a unidade dialética da forma e do conteúdo na evolução do pensamento como princípio fundamental da sua teoria científica da linguagem e do pensamento.

Tal unidade dialética implica compreender que na adolescência há mudanças qualitativamente novas no desenvolvimento intelectual do pensamento em relação às funções elementares, implicando reconhecer que na adolescência não nascem novas funções elementares, mas que essas, pelas apropriações e significações culturais, mudam qualitativamente.

O diferencial para o autor soviético é que as mudanças que ocorrem na conduta não significam mudanças do cérebro em sua estrutura orgânica, pois, para Vygotski (1984/2012, p. 55,) “[...] o fundamental no desenvolvimento histórico da conduta consiste precisamente no aparecimento de novas atitudes não relacionadas com a formação de novas partes do cérebro ou com o crescimento das existentes”²². Então, quando o autor defende que ocorrem mudanças no desenvolvimento histórico da conduta, não está afirmando que o cérebro mude de tamanho e/ou peso, mas que muda a qualidade do pensamento.

Por isso a defesa da aprendizagem que promova o desenvolvimento é tão importante para Vigotski, pois implica afirmar que o grau de desenvolvimento das funções psíquicas superiores não depende do ritmo de desenvolvimento do cérebro, mas que esse muda qualitativamente, dependendo da qualidade da mediação cultural. Por isso, para ele “[...] é difícil esperar que a evolução das funções psíquicas superiores ocorra paralela ao desenvolvimento do cérebro, que se realize fundamentalmente por influência hereditária” (VYGOTSKI, 1984/2012, p. 55)²³.

Na idade correspondente entre os 14 e 20 anos, no qual o desenvolvimento cerebral é mínimo, para Vigotski corresponde ao período de maior desenvolvimento do pensamento humano. As funções psicológicas superiores, já presentes de forma elementar na criança de

²² lo fundamental en el desarrollo histórico de la conducta consiste precisamente en que aparecen nuevas aptitudes no relacionadas con la formación de nuevas partes del cerebro o con el crecimiento de las existentes.

²³ [...] es difícil esperar que la evolución de las funciones psíquicas superiores vaya paralela al desarrollo del cerebro, que se realice fundamentalmente por influencias hereditarias.

três anos, se reestruturaram sobre bases totalmente novas, qualificando o pensamento por meio de suas formas sintéticas e complexas.

Para ele a chave das mudanças do desenvolvimento do pensamento está em sua forma conceitual. O traço primordial que marca a maturidade intelectual é o desenvolvimento do pensamento em conceito, até então subestimado pelas teorias que estudavam o desenvolvimento do pensamento na adolescência, pois para ele:

As mudanças que experimenta o pensamento do adolescente em seu processo de domínio dos conceitos, são, em grande medida, mudanças de índole interna, estrutural e íntima que não somente exterioriza, nem se torna visível ao observador (VYGOTSKI, 1984/2012, p. 58)²⁴.

A forma e o conteúdo do pensamento são dois momentos de um só processo integral, relacionados interiormente por um nexo essencial, não aparecendo em um momento específico, mas sim como parte de um processo mais amplo. Para o autor, “[...] há certos conteúdos do pensamento que podem ser compreendidos, assimilados e percebidos corretamente tão somente em determinadas formas de atividade intelectual” (VYGOTSKI, 1984/2012, p. 59)²⁵. Nesse sentido, a mudança qualitativa do conteúdo e da forma de organização da aprendizagem influi diretamente na mudança da forma de pensar.

A crença de que existem conteúdos compreensíveis ao indivíduo apenas a partir da adolescência implica na defesa da unidade entre conteúdo e forma. Por isso, “[...] quando dizemos que o adolescente em seu pensamento alcança um nível superior e domina os conceitos estamos indicando as formas realmente novas de atividade intelectual e o conteúdo novo do pensamento, que se revela ao adolescente nesta época” (VYGOTSKI, 1984/2012, p. 59)²⁶.

Tal é o papel primordial compreendido por Vigotski referente à formação do pensamento em conceito, pois, todas as mudanças que ocorrem no pensamento do adolescente são decorrentes desse novo nível do pensamento. O autor não demarca um momento preciso para que esse pensamento se manifeste, haja vista considerar que todas as mudanças ocorridas na vida da criança antes da maturação sexual contribuem para que a formação dos conceitos

²⁴ Los cambios que experimenta el pensamiento del adolescente en su proceso de dominio de los conceptos son, en gran medida, cambios de índole interna, estructural e íntima que no suelen exteriorizarse, ni ser visibles para el observador.

²⁵ Hay cierto contenido de los pensamientos que pueden ser comprendidos, asimilados y percibidos correctamente tan sólo en determinadas formas de actividad intelectual.

²⁶ [...] cuando decimos que el adolescente en su pensamiento alcanza un nivel superior y domina los conceptos, estamos indicando las formas realmente nuevas de actividad intelectual y el contenido nuevo del pensamiento, que se revela al adolescente en esta época.

abstratos coincida com tal idade. Segundo ele, é a fase que coincide com o processo de escolarização e, portanto, as aprendizagens e “[...] a atenção da criança, devido a influência da linguagem, se desvia cada vez mais e mais no sentido das relações abstratas, levando assim a formação dos conceitos abstratos (VYGOTSKI, 1984/2012, p. 59)²⁷.

Portanto, o desenvolvimento dos conceitos abstratos sofre influências diretas de dois fatores: por um lado os conhecimentos já assimilados, por outro, o consequente desenvolvimento da linguagem na adolescência. E embora coincida com o período da maturação sexual ou a puberdade, não é decorrente dela, mas as novas mudanças do conteúdo implicam em novas exigências nas formas de pensar.

Por isso, Vigotski defende que o desenvolvimento não ocorre de forma linear, mas por meio de crises e saltos qualitativos, impulsionados pelas exigências do meio social e cultural. De tal modo que o desenvolvimento da linguagem contribui diretamente para mudanças funcionais na orientação da atenção, por conseguinte a passagem ao pensamento em conceito e as crises no desenvolvimento do pensamento acontecem mediante mudanças das funções, “[...] como parte das novas tarefas colocadas ante o pensamento do adolescente devido à assimilação do novo material intelectual” (VYGOTSKI, 1984/2012, p. 60)²⁸.

A qualidade do conteúdo modifica a forma de pensar e vice-versa. As mudanças que ocorrem na forma de pensar modificam o seu verdadeiro conteúdo, de maneira que a criança vai interiorizando cada vez mais novas capacidades antes externas a si, que passam “[...] a ser parte integrante, orgânica, de sua própria personalidade e dos diversos sistemas de sua conduta” (VYGOTSKI, 1984/2012, p. 63)²⁹.

Consequentemente, tudo que antes era parte do seu meio, exterior, tais como as concepções de mundo, os interesses, a ética, a moral, vão sendo internalizadas. Tem grande influência nesse processo as exigências impostas ao adolescente nessa fase de desenvolvimento, sejam em decorrência das maturações, ou devido mudanças no meio cultural, colocando a ele a tarefa de dominar novos conteúdos. Portanto, os novos estímulos e exigências próprios dessa idade colaboram para o desenvolvimento de novos mecanismos de pensamento. Essas mudanças possibilitam ao adolescente o desenvolvimento de novas formas de atividade, de novas combinações das funções elementares, bem como novas formas de conduta. Ao desenvolver o pensamento em conceitos o adolescente tem condições de

²⁷ [...] la atención del niño, debido a la influencia del lenguaje, se desvía cada vez más y más hacia las relaciones abstractas, llevando así a la formación de conceptos abstractos.

²⁸ [...] como por el de las nuevas tareas planteadas ante el pensamiento del adolescente debido a la asimilación del nuevo material intelectual.

²⁹ [...] a ser parte integrante, orgánica, de su propia personalidad y de los diversos sistemas de su conducta.

participar de modo criativo no processo de conhecimento, bem como assumir determinadas ideologias.

Ele não nega que em etapas anteriores a criança seja capaz de aprender conhecimentos científicos, mas não o faz com igual capacidade do adolescente, haja vista os conhecimentos científicos só poderem ser verdadeiramente assimilados por meio do pensamento em conceitos. Ao contrário do que ocorre com a criança, por meio da assimilação de novos conteúdos, o adolescente,

[...] quando assimila corretamente esse conteúdo que tão somente em conceitos pode apresentar-se de modo correto, profundo e completo, começa a participar ativa e criativamente nas diversas esferas da vida cultural que tem diante dele. À margem do pensamento em conceitos não se pode entender as relações existentes por trás desses fenômenos. Tão somente aqueles que os abordam com a chave do conceito estão em condições de compreender o mundo dos profundos nexos que se ocultam por trás da aparência externa dos fenômenos, o mundo das complexas interdependências e relações dentro de cada área da realidade e entre suas diversas esferas (VYGOTSKI, 1984/2012, p. 64)³⁰.

A nova compreensão envolvendo complexas relações implica no desenvolvimento de novas funções, ainda pouco desenvolvidas na criança, a saber: a capacidade de pensar logicamente; pensamento abstrato, embora ainda dependente do concreto; a dedicação a interesses mais abstratos relacionados à arte e a política; bem como a contradição do pensamento.

O pensamento lógico possibilita ao adolescente buscar novos significados para o objeto, de modo que seu intelecto, diferente da criança, tende a pensar cada vez mais de forma lógica. “Tal tendência se manifesta, sobretudo em um aguçado espírito crítico e em uma maior exigência de que o que lhe é dito seja demonstrado. A insistência da demonstração é muito destacada nos adolescentes” (VYGOTSKI, 1984/2012, p. 66)³¹.

Numa perspectiva histórica de desenvolvimento humano, a compreensão da formação do pensamento em conceito é entendida como processo e envolve mudanças que vão ocorrendo na vida do adolescente, contribuindo para que o pensamento lógico se desenvolva.

³⁰ [...] cuando asimila correctamente ese contenido que tan sólo en conceptos puede presentarse de modo correcto, profundo y completo, empieza a participar activa e creativamente en las diversas esferas de la vida cultural que tiene ante sí. Al margen del pensamiento en conceptos no pueden entenderse las relaciones existentes tras los fenómenos. Tan sólo aquellos que los abordan con la clave del concepto están en condiciones de comprender el mundo de los profundos nexos que se ocultan tras la apariencia externa de los fenómenos, el mundo de las complejas interdependencias y relaciones dentro de cada área de la realidad y entre sus diversas esferas.

³¹ Dicha tendencia se manifiesta sobre todo en un acusado espíritu crítico y en una mayor exigencia de que lo dicho se demuestre. La insistencia de la demostración es muy destacada en los adolescentes.

Nesse sentido, à medida que ocorre o processo biológico e natural de desenvolvimento, também mudam as novas orientações e atribuições sociais à criança, colocando-a diante de novas tarefas e desafios. Esses novos desafios “[...] lhe colocam problemas novos que exigem por sua parte adaptação mental, como no processo de solução de tais problemas a criança domina o novo conteúdo de seu pensamento que lhe impulsiona ao desenvolvimento de formas novas” (VYGOTSKI, 1984/2012, p. 91)³².

Para o autor, o desenvolvimento da autopercepção e introspecção, funções com maior grau de desenvolvimento a partir da adolescência, contribui de forma significativa para o desenvolvimento desse tipo de pensamento, pois por meio da introspecção ocorrem avanços no pensamento lógico, fazendo com que a capacidade de pensar logicamente seja mais consciente.

Se o desenvolvimento lógico depende do desenvolvimento da introspecção consciente, o autor reafirma que tal capacidade não pode ser encontrada em crianças pequenas, haja vista que “[...] a própria introspecção se desenvolve tardiamente, sobretudo pela influência dos fatores sociais, pela influência dos problemas que a vida coloca diante da criança e por sua própria incapacidade para resolver problemas cada vez mais complexos” (VYGOTSKI, 1984/2012, p. 93)³³. De tal forma que quanto mais jovem, mais o sujeito fica preso ao sentido literal da frase e, quanto mais velho, mais a interpretação salta ao sentido abstrato.

O desenvolvimento do pensamento em conceitos abstratos na adolescência ocorre paulatinamente numa dependência do pensamento concreto. Fato que faz com que nessa idade o interesse por matérias do currículo, que envolvem questões filosóficas e humanas passem a ser objeto de interesse com certa sobreposição às disciplinas da natureza que antes ocupavam lugar central.

Dessa forma, a dedicação aparece também como uma característica própria dessa idade, agora mais voltados para interesses ligados à política, à música à arte, ou seja, os interesses se deslocam dos elementos mais concretos para os mais abstratos. Todas essas mudanças mostram o potencial de capacidades de desenvolvimento possíveis ao adolescente com a formação do pensamento em conceito. Para Vygotski (1984/2012, p. 67)³⁴, “[...] o

³² [...] le plantea problemas cada vez nuevos que exigen por su parte adaptación mental, cómo en el proceso de la solución de dichos problemas el niño domina el contenido cada vez nuevo de su pensamiento y cómo el nuevo contenido le impulsa al desarrollo de formas nuevas.

³³ [...] la propia introspección se desarrolla tardíamente, sobre todo, por la influencia de los factores sociales, por la influencia de los problemas que la vida plantea ante el niño y por su propia incapacidad para resolver problemas cada vez más complejos.

³⁴ El desarrollo de la concepción del mundo político-social no agota todos los cambios que se producen durante esta etapa en el contenido del pensamiento del adolescente; tal vez sea tan sólo una parte, quizá la más destacada y considerable de los cambios que se producen.

desenvolvimento da concepção de mundo político-social não esgota todas as mudanças que se produzem durante essa etapa no conteúdo do pensamento do adolescente; talvez seja tão somente parte, quiçá a mais destacada e considerável das mudanças que se produzem”.

Além da formação da concepção de mundo político-social, de concepções sobre a sociedade e as pessoas a que o adolescente passa a dedicar seus interesses, Vigotski chama a atenção para outro traço bem específico da adolescência e pouco compreendido pelos adultos, o qual está relacionado à contradição do pensamento.

A característica de contradição do pensamento na adolescência faz com que ele manifeste interesse tanto pelas matérias lógicas como pelas ideias românticas. Vigotski discordou de autores que atribuíam à contradição ao temperamento esquizofrênico, característico do predomínio da emoção, levando o comportamento a oscilar entre dois polos: ora imprevisível, muito sensível e emotivo, ora menos afetivo, frio e indiferente. Para o autor soviético tal comportamento pode ser explicado como decorrente da ampliação das capacidades cognitivas dessa idade, a qual possibilita melhor compreensão da realidade e a ampliação das possibilidades de fazer conexões entre os objetos, portanto, algo extremamente positivo.

Embora o pensamento do adolescente já tenha alcançado níveis de desenvolvimento qualitativamente diferentes em relação ao pensamento da criança e já consiga operar por contradição, no início dessa idade ele ainda tem dificuldade para pensar dialeticamente. O pensamento dialético não pode estar plenamente formado no adolescente que acaba de desenvolver o pensamento em conceitos. Contudo:

O adolescente com a formação de conceitos entra em uma via de desenvolvimento que lhe conduzirá mais tarde ou mais cedo a dominar o pensamento dialético. Porém era improvável supor que esta última e superior etapa do desenvolvimento já estivesse presente nas primeiras passagens que faz o adolescente que acaba de dominar os novos modos da atividade intelectual (VYGOTSKI, 1984/2012, p. 68)³⁵.

Todas as mudanças que ocorrem com o desenvolvimento do pensamento em conceito contribuem para o desenvolvimento do psiquismo humano, processo que “[...] permite que o adolescente adentre em sua realidade interna, no mundo de suas próprias vivências. A palavra não é somente o meio de compreender os outros, mas também a si mesmo” (VYGOTSKI,

³⁵ El adolescente, con la formación de conceptos, entra en una vía de desarrollo que le conducirá más tarde o más temprano a dominar el pensamiento dialéctico. Pero hubiera sido improbable suponer que esta etapa última y superior de desarrollo ya esté presente en los primeros pasos que hace el adolescente que acaba de dominar los nuevos modos de la actividad intelectual.

1984/2012, p. 71)³⁶. Por meio do uso da palavra para explicar sua compreensão de mundo e da sociedade, o adolescente pode compreender-se, tornar-se consciente de suas motivações e ampliar sua capacidade de pensar, dentro das possibilidades históricas e sociais que lhe são dadas. Portanto, a formação do pensamento em conceitos contribui significativamente para o desenvolvimento da autopercepção, da auto-observação, ao conhecimento profundo de si mesmo, de sua realidade interna com seus significados e vivências em decorrência do papel que a linguagem, seja ela oral ou escrita, exerce no desenvolvimento do pensamento conceitual abstrato.

Por isso, Vigotski defende o papel essencial do desenvolvimento da linguagem no desenvolvimento do pensamento abstrato: “A linguagem reconstrói sempre o processo, nunca se soma como uma linha paralela” (VYGOTSKI, 1984/2012, p. 98)³⁷. Nesse sentido, o processo de escolarização, na medida em que o contexto de ensino e aprendizagem possibilita espaço ao estudante na manifestação do seu pensamento, seja de forma escrita ou oral pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento do pensamento em conceito, do pensamento lógico e da formação da conduta. Portanto, na continuação dessa subseção continuaremos discutindo o papel da linguagem como função psicológica superior no desenvolvimento das outras funções tipicamente humanas.

4.2.2 O papel da linguagem no desenvolvimento do pensamento conceitual

Para Vigotski a formação do pensamento em conceitos abstratos possibilita a formação da consciência e, conseqüentemente da conduta por possibilitar o desenvolvimento da autoconsciência. Do mesmo modo a autorregulação da conduta, tão essencial no processo de humanização só é possível a partir do pensamento em conceito e do uso da linguagem.

Vale ressaltar que, na perspectiva vigotskiana a autoconsciência depende da formação da consciência, tendo em vista que a primeira não é mera consequência do processo de maturação do indivíduo, mas “[...] surge paulatinamente na medida em que o homem começa a compreender-se a si mesmo com a ajuda da palavra” (VYGOTSKI, 1984/2012, p. 72)³⁸. Nesse sentido quanto mais avança o desenvolvimento da linguagem e da formação do pensamento em conceito, melhor e maior pode ser o nível de desenvolvimento da autoconsciência.

³⁶ [...] permite que el adolescente se adentre en su realidad interna, en el mundo de sus propias vivencias. La palabra no es tan sólo el de comprender a los demás, sino también a sí mismo.

³⁷ El lenguaje reconstruye siempre el proceso, nunca se suma como una fila paralela.

³⁸ Surge paulatinamente en la medida que el hombre empieza a comprenderse a sí mismo con la ayuda de la palabra

Para o autor a formação do pensamento em conceito possibilita uma compreensão mais ampla e profunda da realidade, seja a nossa ou a dos outros, sendo, portanto, a grande revolução que ocorre no novo nível de pensamento na consciência do adolescente, diferenciando-o completamente da forma de pensar da criança (VYGOTSKI, 1984/2012). Nesse novo nível de pensamento, a linguagem tem função relevante na compreensão da personalidade humana, pois “[...] a linguagem não é um meio para expressar uma ideia já formada, senão para criá-la, não é o reflexo de uma concepção do mundo já estruturada, senão a atividade que a forma” (VYGOTSKI, 1984/2012, p. 73)³⁹.

A defesa vigotskiana é de que o uso da linguagem é social e seu significado só ocorre na relação com o outro. Os sistemas de formação da consciência e da personalidade, bem como a formação de outros sistemas se realizam com a ajuda de outras pessoas, a partir da compreensão dos que o rodeiam, a partir da experiência social e dos conhecimentos culturais. É por meio da manifestação do pensamento em palavra que se manifesta a estrutura dos conceitos. Nessa relação entre pensamento e linguagem Vigotski encontra a unidade da forma e conteúdo que fundamenta a formação de conceitos.

A socialização do pensamento, por meio da linguagem, permite a compreensão de si mesmo, ao mesmo tempo, que possibilita a compreensão sobre o outro e o meio que o cerca. Portanto, quando o adolescente pensa sozinho tem mais dificuldade de compreender, mas ao argumentar sobre determinado conceito ou conteúdo, organiza as ideias e se dá conta dos possíveis erros de interpretação, evidenciando o funcionamento de uma das leis do desenvolvimento: do intrapsíquico para o Inter psíquico, pelo qual ocorre o desenvolvimento da linguagem interna e o processo de subjetivação do indivíduo. Embora a linguagem comece a se desenvolver bem antes, a linguagem interna é uma característica que se desenvolve qualitativamente na idade escolar, sendo uma característica essencial dessa idade.

[...] a divergência entre a linguagem interna e externa é o traço mais característico do pensamento do escolar. Para pensar o adolescente deve falar em voz alta e diante do outro. Sabemos que a linguagem externa, que serve como meio de comunicação, se socializa na criança antes da linguagem interna, não controlada ainda por ele (VYGOTSKI, 1984/2012, p. 99)⁴⁰.

³⁹ El lenguaje no es medio para expresar una idea ya formada, sino para crearla, nos es el reflejo de una concepción del mundo ya estructurada, sino la actividad que la forma.

⁴⁰ [...] la divergencia entre el lenguaje interno y el externo es el rasgo más característico del pensamiento del escolar. Para pensar, el escolar debe hablar en voz alta y ante otro. Sabemos que el lenguaje interno, que sirve como medio de comunicación, se socializa en el niño antes que el lenguaje externo, no controlado aún por él.

Manifesta-se na observação feita pelo autor em relação ao uso da linguagem interna e externa um traço importante da mediação docente para o desenvolvimento do pensamento lógico e da consciência crítica. Quando o estudante pensa sozinho, nem sempre ele compreende o que está sendo dito, mas quando o professor pede que explique em voz alta o ajuda na própria compreensão, contribuindo para que o pensamento passe do nível sincrético ou complexo ao conceitual e lógico. Por isso, pode-se deduzir que na adolescência a capacidade de pensar em conceito e logicamente tem apenas o seu início de desenvolvimento, sendo, portanto, campo de possibilidades e, necessariamente, espaço de intervenção por parte do professor no processo de escolarização.

Outra característica essencial na formação da conduta, da autopercepção e autoconsciência, ausente no pensamento antes de desenvolver o raciocínio lógico é a capacidade de tomar decisão voluntariamente. A ausência do pensamento lógico é um fator que contribui diretamente na capacidade da criança de tomar conhecimento das próprias operações e, conseqüentemente, de agir por si mesma, sendo o uso da palavra essencial. Mais uma vez podemos perceber a importância da intervenção pedagógica nesse espaço por meio das interações e desafios colocados nos processos de ensino e aprendizagem, de modo que permita ao estudante dialogar com o conteúdo, com o outro e com a realidade.

Ao tomar consciência do curso de seus próprios pensamentos e dos alheios no processo de sua comunicação verbal a criança começa a tomar consciência de seus próprios pensamentos e dirigir seu curso. A progressiva socialização da linguagem interna, a progressiva socialização do pensamento, é o fator decisivo para o desenvolvimento do pensamento lógico na idade de transição, o elemento fundamental, central, de todas as mudanças que se produzem no intelecto do adolescente (VYGOTSKI, 1984/2012, p. 101)⁴¹.

Vigotski se preocupou em entender e explicar como se entrelaça no adolescente o pensamento abstrato e o concreto. Para ele não existe dicotomia no desenvolvimento dessas formas de pensar. Contudo, o processo de abstração do pensamento que ganha qualidade na adolescência pela sua forma lógica e conceitual não significa predomínio do pensamento abstrato, porém este é recém-surgido e se desenvolve vinculado à realidade concreta. Nisso radica a forma de ensinar e intervir do processo de escolarização que contribua com a

⁴¹ Al tomar conciencia del curso del curso de sus propios pensamientos y de los ajenos en el proceso de su comunicación verbal el niño empieza a tomar conciencia de sus propios pensamientos y dirigir su curso. La progresiva socialización del lenguaje interno, la progresiva socialización del pensamiento, es el factor decisivo para el desarrollo del pensamiento lógico en la edad de transición, el elemento fundamental, central, de todos los cambios que se producen en el intelecto del adolescente.

aprendizagem do estudante, ou seja, partindo do conhecimento cotidiano/concreto deve levar a abstração que lhe possibilite compreender o concreto vivido.

Afirmar que o adolescente ainda não tem o pensamento em conceito e lógico totalmente desenvolvido, não significa negar as possibilidades de desenvolvê-lo. Ao mesmo tempo compreender que o pensamento consciente em todos os aspectos, não é ainda próprio do pensamento do adolescente, nem mesmo de um adulto, se este não participa do processo de escolarização que permita ampliar o nível de consciência do pensamento, pode contribuir para que os envolvidos no processo de escolarização possam planejar situações didáticas que contribuam para o seu desenvolvimento.

Diferente do pensamento espontâneo, de caráter irregular, o pensamento em conceito é mais sistemático e consciente, portanto o ensino sistemático e consciente, como papel da escola por excelência, tem uma grande parcela de responsabilidade no desenvolvimento do pensamento do escolar, por sua função específica em desenvolver os conceitos científicos. Pois, conforme ressalta Vygotski (1984/2012, p. 104)⁴²:

[...] segundo Graukob em nenhuma etapa da vida humana, exceto, talvez, da primeira infância, é impossível observar com tanta precisão como na idade de transição, que junto com o desenvolvimento da linguagem avança o desenvolvimento do pensamento, junto com a formação verbal do pensamento chega a ser capaz de estabelecer diferenças cada vez mais novas e exatas. A linguagem, como disse Goeth, se faz criadora por si mesma.

O uso da linguagem, da expressão falada ou escrita possibilita que expressemos nosso pensamento, permeado por concepções, crenças, valores éticos, entendimento de mundo e da realidade. Por isso, o pensamento abstrato jamais poderia ocorrer dissociado da realidade. Pelo contrário, nessa ótica, na idade da adolescência, por meio de situações concretas se torna muito mais fácil assimilar conceitos abstratos.

Portanto a mediação cultural se torna essencial no desenvolvimento do pensamento. Se tal influência exerce função essencial desde a mais tenra infância, na adolescência a intervenção planejada tem um significado ainda maior. Vigotski ao defender que o nível de desenvolvimento intelectual não é consequência do processo natural de maturação biológica, reconhece que, a partir da adolescência, “[...] pelo nível de desenvolvimento intelectual se diferenciam agora cada vez mais os habitantes da cidade e do campo, o menino e a menina, as

⁴² Según Graukob en ninguna etapa de la vida humana, a excepción tal vez, de la temprana infancia, es imposible observar con tanta precisión como el edad de transición, que junto con el desarrollo del lenguaje avanza el desarrollo del pensamiento, junto con la formulación verbal el pensamiento llega a ser capaz de establecer diferencias cada vez más nuevas y exactas. El lenguaje, como dijo Goethe, se hace creador por sí mismo

crianças que procedem de distintos estratos sociais e classes” (VYGOTSKI, 1984/2012, p. 105)⁴³.

Nessa perspectiva, os níveis de pensamento não são iguais para adolescentes que tiveram acesso à educação com garantia de apropriação do conhecimento e para aqueles com igual idade, mas que não tiveram sequer o acesso à escola ou que tiveram esse processo interrompido por algum motivo. Portanto, os fatores e as condições sociais exercem influências “[...] sobre o processo de desenvolvimento do pensamento. Vemos nele uma confirmação direta de que os principais progressos no desenvolvimento do pensamento se conseguem na adolescência, mediante o desenvolvimento cultural do pensamento” (VYGOTSKI, 1984/2012, p. 105)⁴⁴.

Para Vigotski as possibilidades que cada meio social oferece ao sujeito influenciam diretamente no nível de desenvolvimento do pensamento. De tal forma que “[...] nessa idade o intelecto não se distingue por seu desenvolvimento biológico, senão pelo domínio das formas sintéticas do pensamento historicamente formadas” (VYGOTSKY, 1984/2012, p. 106)⁴⁵, portanto o peso da cultura, da educação, da qualidade da educação é fator determinante para o desenvolvimento do intelecto e não os fatores biologicamente determinados.

A partir do desenvolvimento em conceitos, abre-se um leque de possibilidades ao desenvolvimento do indivíduo. As funções psíquicas superiores, já em desenvolvimento, se ampliam a partir da mediação simbólica do meio histórico e cultural. Dentre essas funções, o autor destaca a nova função da atenção. “A atenção do adolescente se translada a sua vida interna e passa do concreto ao abstrato. A gradual incorporação do abstrato ao pensamento do adolescente constitui o fator central no desenvolvimento do intelecto na idade de transição” (VYGOTSKI, 1984/2012, p. 106)⁴⁶. Contudo, vale ressaltar que a abstração do pensamento, característica central na idade da adolescência é uma possibilidade que depende das condições oferecidas pelo meio social e cultural, portanto precisa de ensino planejado e sistemático que possibilite ao indivíduo o desenvolvimento de tais potencialidades.

⁴³ Por el nivel del desarrollo intelectual se diferencian ahora cada vez más los habitantes de la ciudad y del campo, el niño y la niña, los niños que proceden de distintos extractos sociales y clases.

⁴⁴ [...] sobre el proceso del desarrollo del pensamiento. Vemos en ello una confirmación directa de que los principales progreso en el desarrollo del pensamiento se consigue en la adolescencia, mediante el desarrollo cultural del pensamiento.

⁴⁵ En esa edad el intelecto no se distingue por su desarrollo biológico, sino por el dominio de las formas sintéticas del pensamiento históricamente formadas.

⁴⁶ La atención del adolescente se traslada a su vida interna y pasa de lo concreto a lo abstracto. La gradual incorporación de lo abstracto al pensamiento del adolescente constituye el factor central en el desarrollo del intelecto en la edad de transición.

A grande mudança que ocorre no pensamento abstrato na adolescência é a capacidade de correlacionar racionalmente os conceitos abstratos em seu conteúdo e contexto geral, bem como se desenvolvem ao mesmo tempo as verdadeiras capacidades lógicas. Por isso, o ensino de conhecimentos científicos jamais deveria ser feito como conhecimento puro, descontextualizado da realidade, ou por outro lado, preterido em nome da valorização apenas do cotidiano do estudante.

Sendo o pensamento em conceito o ponto de ancoragem para o desenvolvimento de todas as funções psíquicas superiores e da conduta humana e, esse tipo de pensamento se desenvolve condicionado ao meio histórico e cultural, a escola como parte desse meio, como *locus* do conhecimento científico historicamente construído tem um grande desafio, haja vista “[...] o pensamento nessa idade não é uma função a mais entre outras” (VYGOTSKI, 1984/2012, p. 113)⁴⁷, mas aquela que contribui para o desenvolvimento de todas as funções psicológicas superiores.

Conforme buscamos elucidar nessa subseção, o desenvolvimento do pensamento em conceito tem seu lugar central no desenvolvimento de todas as funções psicológicas superiores. “Os elos restantes dessa cadeia, todas as demais funções parciais se intelectualizam, se transformam e reestruturam pela influência dos êxitos decisivos que o pensamento do adolescente alcança” (VYGOTSKI, 1984/2012, p. 113)⁴⁸. Mas, todo o desenvolvimento possível não acontece por um simples processo de maturação biológica, senão pela mediação cultural, por meio da apropriação de conhecimentos, possibilitada no processo de escolarização, conforme discutiremos na sequência dessa seção.

4.2.3 O papel da escolarização no desenvolvimento dos conceitos científicos

A compreensão de Vigotski sobre o desenvolvimento de conceitos na adolescência e as capacidades de desenvolvimento humano, possíveis a partir de tal capacidade, delega à educação escolar papel preponderante na humanização do ser humano. Vigotski entende que qualquer tipo de educação nunca começa do nada, do vazio, mas realiza modificações a partir de comportamentos já existentes, portanto não cria algo totalmente novo. Nesse sentido, para o autor soviético um dos primeiros objetivos e exigências de “[...] qualquer educação é o conhecimento absolutamente preciso das formas de comportamento herdadas, pois sobre elas

⁴⁷ El pensamiento a esa edad no es una función a más entre otras.

⁴⁸ Los eslabones restantes de esa cadena, todas las demás funciones parciales se intelectualizan, se transforman y reestructuran por la influencia de los éxitos decisivos que alcanza el pensamiento del adolescente.

se erigirá a esfera pessoal da experiência. E aqui surge com força especial o conhecimento das diferenças individuais” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 283).

Ao chamar a atenção para o conhecimento das diferenças individuais no processo educativo, seja em crianças ditas “normais”, ou em crianças com alguma deficiência, ressalta a importância de valorizar as aptidões de cada indivíduo, e não a partir da ideia de talento herdado de forma geral, pois para o autor “[...] não existe nenhum talento em geral, mas predisposições diferentes, especiais, com relação a uma determinada atividade” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 285).

Esse posicionamento do autor permite pensar sobre muitas práticas educativas que têm contribuído para o processo de exclusão, abandono e atraso de crianças e adolescentes em idade escolar. A educação se dá a partir de realidades sociais concretas e com indivíduos que possuem aptidões diferentes de aprendizagem, decorrentes de fatores relacionados às experiências pessoais e culturais a que tiveram acesso, muitas vezes em função das condições de vida a que estão submetidos.

Se educar é partir de níveis de aprendizagem existentes e contribuir para que o estudante avance para níveis cada vez mais elevados de aprendizagem e desenvolvimento e, se para Vigotski a figura por excelência que pode contribuir para esse avanço na instituição escolar é o professor, a natureza psicológica do trabalho docente tem papel relevante para o desenvolvimento do pensamento do estudante.

Ser professor, capaz de possibilitar aos estudantes a apropriação dos conhecimentos historicamente constituídos pela humanidade exige que o profissional da docência seja muito mais do que alguém que sabe cuidar, proteger e garantir que a escola seja um espaço de acolhimento social. Ser professor, na perspectiva vigotskiana é ter formação sólida que lhe dê capacidade de intervir no processo de apropriação dos conhecimentos científicos que garantam o desenvolvimento de cada indivíduo como pertencente ao gênero humano, considerando que o processo de desenvolvimento do pensamento que avança do nível sincrético ao conceitual abstrato não é resultado da herança biológica, nem tão pouco decorrente da maturação cronológica. De acordo com Ligia Márcia Martins (2013a, p. 140), esse é um processo que depende muito mais “[...] da qualidade das mediações que ancoram a relação sujeito-objeto, da natureza dos vínculos entre o indivíduo e suas condições de vida e de educação”.

Outro aspecto que o autor considerava no contexto da Revolução Russa e, ainda muito acentuado em nossos dias, se refere à complexidade do papel do professor. São tantos os saberes necessários ao exercício da docência que “[...] se um professor desejar ser um

pedagogo cientificamente formado, vai ter de aprender muito” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 300). Mas, na prática, o que tem acontecido é a sobrecarga de trabalho na escola, dificultando a qualidade da formação inicial e continuada de grande parte dos professores, limitando-os no papel essencial de garantir o acesso aos conhecimentos científicos no exercício da profissão, pois

[...] do ponto de vista psicológico, a construção do conhecimento objetivo carrega consigo outras exigências, dentre as quais se destaca o próprio desenvolvimento do pensamento. Na qualidade de função psíquica superior, o desenvolvimento do pensamento é uma conquista advinda de condições que o promovam e o requeiram – e, como tal, depende em alto grau das dimensões qualitativas da formação escolar (MARTINS, 2013a, p. 135).

Portanto, para promover a aprendizagem que impulse o desenvolvimento, o trabalho pedagógico de qualidade depende muito do domínio teórico e pedagógico do professor em relação aos conteúdos científicos ensinados na sala de aula. Domínio que lhe permita partir da realidade, da experiência pessoal do educando, considerando suas condições de desenvolvimento possibilitar-lhe a apropriação de conhecimentos sistematizados, culturalmente construídos e valorizados pela história da humanidade. E assim, sucessivamente, a apropriação dos conhecimentos possibilitam novas aprendizagens e, conseqüentemente, condição de participação social em uma sociedade na qual quem não domina esses conhecimentos é excluído.

O professor, portanto, tem especial e singular tarefa de criar as condições para que o estudante aprenda e se desenvolva de forma qualitativa. Possibilitar atividades de ensino que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo é muito mais desafiante ao trabalho do professor do que deixar que este aprenda por si mesmo, pois embora a atividade pessoal do estudante, em seu processo de aprendizagem, seja a base do processo educativo, o educador tem o importante papel de regular essa atividade.

Ou seja, ele é aquele que conhece o alvo, as possibilidades do estudante como pertencente ao gênero humano e direciona o caminho que possibilite desenvolver as potencialidades de cada sujeito em direção ao desenvolvimento dos conceitos científicos, papel essencial da escola. Martins (2013a, p. 140) defende que para a perspectiva vigotskiana,

[...] os conceitos científicos formam-se na tensão problematizadora de uma vasta gama de atividades que colocam o pensamento em curso, daí que o seu ensino não se identifique com ações casuais e assistemáticas, mas com ações didáticas específicas. A formação dos conceitos científicos exige e se articula a uma série de funções psíquicas, a exemplo da percepção complexa,

da atenção voluntária, da memória lógica e, sobretudo das operações lógicas do raciocínio, isto é, da análise, síntese, comparação, generalização e abstração. Por isso, Vigotski destacou que diante de processos tão complexos, não pode ser simples o processo de instrução escolar que de fato vise esse desenvolvimento.

Nas palavras da autora fica evidente uma das principais funções da educação escolar defendidas por Vigotski. A educação como espaço de desenvolvimento das potencialidades humanas jamais pode ser simplória, nem tão pouco descomprometida, caso seja, estará contribuindo para a reprodução e acomodação ao que está posto. Pensar sobre isso, é importante na compreensão do viés das políticas educacionais, nem sempre preocupadas com a garantia do direito à educação, mas sim de preparar indivíduos para servir aos interesses do mercado de trabalho, embora o discurso disfarce o real objetivo.

Se para Vigotski a educação que visa o desenvolvimento das potencialidades humanas deve ser planejada, ter foco, pois conhece as capacidades de desenvolvimento humano, pensar os objetivos da educação é primordial para se garantir o desenvolvimento máximo dessas potencialidades, já que a premissa vigotskiana é que o humano não está dado, mas que se forma a partir da relação mediada em meio culturalmente construído.

Por isso, a atuação pedagógica cumpre papel essencial, precisando ser planejada para que o indivíduo consiga desenvolver ao máximo suas potencialidades. Para ele “[...] potencialmente, a criança contém muitas potencialidades futuras; ela pode vir a ser isto ou aquilo. A educação produz a seleção social da personalidade externa” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 82). Nessas palavras fica evidente o papel fundamental da educação e do professor como aquele que intervém na zona potencial de desenvolvimento do estudante.

Nesse sentido, é possível pensar sobre a importância do professor e da escola em desafiar o aluno por meio da apropriação do conhecimento científico que lhe permita desenvolver pensamentos abstratos cada vez mais elaborados. Portanto, compreender o desenvolvimento do pensamento na adolescência na perspectiva vigotskiana, bem como a importância da escola para o desenvolvimento das potencialidades características dessa idade, tais como formação do pensamento conceitual, formação da consciência e domínio da própria conduta trouxe luzes ao estudo de um programa voltado para adolescentes, que por algum percalço no caminho não conseguiram acompanhar o processo de escolarização e se encontram em turmas de aceleração da aprendizagem.

5 O DIREITO À EDUCAÇÃO NO ACRE (2000 – 2014): CAMINHO DE MUDANÇAS E CONTRADIÇÕES

De acordo com Vieira (2009, p. 133) os direitos sociais, entre eles a educação, são inerentes ao Estado de Direito nas sociedades democráticas, e tem sido defendido de forma muito intensa ao longo dos três últimos séculos. Contudo, “[...] em terras brasileiras, e ainda nas sul-americanas, o processo histórico converteu o Estado de Direito em ave rara” enquanto por meio do discurso democrático se busca sustentar sua importância, conforme discutimos na terceira seção.

Ainda de acordo com o autor é preciso entender o real sentido da palavra democracia tão em uso em nossos dias, pois “[...] para alguns, a sociedade industrial de massas ou a sociedade de consumo de massas é a sociedade democrática” (VIEIRA, 2009, p. 134). Portanto, garantir a participação da população como potencialmente consumidora, “[...] ainda à margem do grande consumo, é o ato final de edificação da sociedade democrática” (VIEIRA, 2009, p. 134).

Com isso não queremos negar a importância de garantir a incorporação da população ao crescimento industrial, o problema está quando as sociedades de massas são consideradas sinônimo de sociedades democráticas sem de fato garantir o direito de participação, conforme esclarece Vieira (2009, p. 134).

Sociedade democrática é aquela na qual ocorre real participação de todos os indivíduos nos mecanismos de controle das decisões, havendo, portanto, real participação deles nos rendimentos da produção. Participar dos rendimentos da produção envolve não só mecanismos de distribuição de rendas, mas sobretudo níveis crescentes de coletivização das decisões, principalmente nas diversas formas de produção.

Por isso, a análise sobre a política educacional desenvolvida nos últimos 15 anos no Acre não pode prescindir do seu contexto histórico e econômico e a influência da conjuntura das políticas neoliberais no contexto brasileiro. No entanto, entendemos que o desenvolvimento da política econômica e social ocorre de forma contraditória na história. Quanto a essa relação, Vieira (2009, p. 136) orienta que “[...] em nível lógico, tal exame mostra as vinculações dessas políticas com a acumulação capitalista. Em nível histórico, verifica se consistem em respostas às necessidades sociais, satisfazendo-as ou não”.

Nesse sentido, tomando por base o contexto histórico do desenvolvimento da política educacional no Acre ocorrida sob forte influência das políticas neoliberais no bojo das reformas educacionais dos anos 1990, nesta seção objetivamos identificar elementos pelos

quais o Estado buscou responder às necessidades sociais do direito à educação, bem como se as respostas foram satisfatórias ou não. Portanto, elegemos como categoria de análise – o direito à educação no Acre, por meio da qual analisamos as condições de materialização do direito à educação no período entre 2000-2014 e as possibilidades e contradições das ações implementadas.

5.1 Educação no cenário histórico e político do Acre

A história da constituição do Acre como Estado da federação brasileira é marcada, no primeiro momento, por lutas e resistências dos seringueiros frente às disputas que foram travadas por suas terras entre Brasil e Bolívia. A incorporação do Acre ao Brasil ocorreu primeiramente na forma de território a partir do tratado de Petrópolis firmado entre o governo brasileiro e boliviano em 1903.

Como território da federação o Acre viveu o auge do ciclo da borracha, porém não tinha autonomia política e estava sob a administração da presidência da república que designava os prefeitos. Essa subjugação foi motivo para intensas revoltas e lutas da população em busca da autonomia, as quais no primeiro momento ocorreram em forma de combate armado e mais tarde na esfera das lutas políticas. Sua independência e autonomia política vieram a ocorrer somente “[...] em 15 de junho de 1962, quando o presidente João Goulart sanciona a lei que eleva o território do Acre à categoria de Estado” (ACRE, 2015a, p. 45). No entanto, tal ato não significou integração geográfica, econômica e política ao Brasil.

Geograficamente o Acre está localizado no extremo sudoeste da Amazônia, sua área corresponde a 4% da Amazônia brasileira e a 1,9% do território nacional. Seus 164.123 km² representam um pequeno território, no entanto se torna grande e desafiante para seu povo e aos que o governam devido às difíceis condições de acesso.

A divisão regional do Estado está constituída de vinte e dois municípios, subdivididos em duas macrorregiões: Vale do Acre e Vale do Juruá. No vale do Juruá está localizado o município de Cruzeiro do Sul, no qual está implantado desde 2008 o projeto de aceleração da aprendizagem - Poronga, objeto desse estudo.

No cenário político, o Acre vive desde 1999 sob governos de uma única sigla partidária – o Partido dos Trabalhadores (PT). No período de 1999-2002 governou o Acre o Sr. Jorge Viana, o qual foi reeleito e governou por igual período de 2003-2006. Na sucessão, veio o governo do Sr. Binho Marques na gestão de 2007-2010, sendo também secretário de educação na primeira gestão de Jorge Viana e Vice-governador no segundo mandato.

Novamente volta ao cenário político do Acre a família Viana com o governo do Sr. Tião Viana que governou no período de 2011-2014 e foi reeleito para o período de 2015-2018.

A continuidade do governo do Estado sob uma mesma sigla partidária conferiu à política educacional desenvolvida no Acre no período de 2000 - 2014 certa continuidade que trouxe mudanças significativas na materialização do direito à educação. Por outro lado, as mudanças não estiveram alheias às estratégias da classe dominante da manutenção das desigualdades sociais quando a maioria das ações implementadas ocorreram no bojo das ideologias neoliberais presentes nas reformas educacionais brasileiras a partir dos anos 1990. Desse modo, se engendram contradições entre as ações do Estado e as demandas da população acreana na perspectiva de garantia da educação como condição de emancipação humana, quando consideramos as condições desiguais, pelas quais, tal direito foi negado nessa região do Brasil.

Com base na concepção de homem da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica compreendemos que o desenvolvimento humano está relacionado às condições materiais que o promovam. Nesse sentido, o direito à educação por parte do Estado tem relação com seu contexto político, social e econômico, o qual é marcado, além da negação desse direito na esfera nacional, pelos limites geográficos e econômicos do Estado. E é nesse contexto que acontecem as decisões da política educacional como tomada de posição entre o que fazer ou não em benefício do povo, nesse caso em resposta à necessidade do direito à educação.

Nesse sentido, de acordo com Vieira (2009, p. 144):

Não tem havido, pois, política social desligada dos reclamos populares. Em geral, o Estado acaba assumindo alguns destes reclamos, ao longo de sua existência histórica. Os direitos sociais significam antes de mais nada a consagração jurídica de reivindicações dos trabalhadores. Não significa a consagração de todas as reivindicações populares e, sim a consagração daquilo que é aceitável para o grupo dirigente do momento. Adotar bandeiras pertencentes à classe operária, mesmo quando isso configure melhoria nas condições humanas, patenteia também a necessidade de manter a dominação política.

Pelos dados dos indicadores educacionais do Estado no início do governo do PT é possível deduzir que o direito à educação era um dos reclamos populares que foi consagrado como bandeira de luta, a qual tem contribuído para melhorar as condições humanas, mas pode também estar contribuindo para “patentear” a dominação política.

De acordo com o discurso oficial, os baixos indicadores educacionais do Acre em 2000 “[...] colocavam a educação do Estado entre os piores do País neste aspecto do

desenvolvimento humano” (ACRE, 2015a, p. 45). Fato que sofreu mudanças significativas quando olhamos as mudanças em relação aos dados educacionais que compreende o período de 2000 a 2010. De acordo com o atlas Brasil/2010 podemos observar mudanças dessa realidade tanto em relação à matrícula como a distorção idade-ano correspondente à faixa etária dos 6-14 anos⁴⁹, conforme dados da tabela 1:

Tabela 1- Taxa de Matrícula no Ensino Fundamental: 6-14 anos: 2000-2010

Abrangência	% 6-14 anos	
	2000	2010
Brasil	93,11	96,59
Acre	81,60	91,83

Fonte: Atlas do desenvolvimento humano no Brasil, 2013.

Os estudos sobre as políticas compensatórias destinadas à correção de fluxo têm apontado para o fato de que os estudantes para os quais têm se destinado os programas de aceleração são tanto oriundos da exclusão DA como NA escola. E na medida em que se avança na garantia do acesso, a exclusão no interior da escola ganha visibilidade. No caso do Acre a tabela revela que em 2000 a exclusão da escola obrigatória ainda era uma realidade para muitos acreanos, aspecto que em 2010 já apresenta grandes avanços, pois nesse período, enquanto o Brasil cresce em 3,58% pontos na garantia do acesso, no Acre o crescimento é de 10,83 %. Portanto, embora ainda se coloque como desafio, a melhoria desses índices revela o empenho do Estado na reposição do direito à educação.

A garantia de acesso no ensino obrigatório também melhorou os dados da escolaridade dos anos seguintes, conforme apresentado na tabela 2:

Tabela 2- Ensino Fundamental completo - 15-17 anos: 2000-2010

Abrangência	% de 15-17 com EF completo	
	2000	2010
Brasil	39,32	57,24
Acre	24,01	52,93

Fonte: Atlas do desenvolvimento humano no Brasil, 2013.

Novamente aqui é visível o avanço quantitativo na garantia do acesso à escolarização, embora tanto no Brasil como no Acre os dados ainda revelem o baixo atendimento aos adolescentes, comprovando que a maior preocupação ainda tem sido com o ensino obrigatório, embora o crescimento da escolaridade na faixa etária de 15 a 17 anos tenha sido de 17,92% no Brasil e de 28,92% no Acre.

Outro dado significativo, como consequência dos anteriores são indicados pela diminuição dos índices de distorção idade-ano, conforme indica a tabela 3:

⁴⁹ Nos referimos a essa faixa etária por compreender que a não escolarização nessa idade tem como consequência a distorção idade-ano nos estudantes de 13 a 18 anos, para os quais foi implantado o projeto de aceleração da aprendizagem no Acre desde 2002.

Tabela 3- Taxa de 6-14 anos em distorção idade-ano: 2000-2010

Abrangência	2000	2010
Brasil	22,8	15,9
Acre	30,77	20,41

Fonte: Atlas do desenvolvimento humano no Brasil, 2013.

De acordo com a tabela é notável que os índices educacionais tanto no Brasil como no Acre melhoraram. Em relação à distorção idade-ano no Brasil houve queda de 6,9% pontos nos índices e no Acre de 10,36 %, evidenciando os avanços que indicam os desafios já superados e novos a serem enfrentados.

Nesse sentido, Oliveira (2007, p. 676) observa que no período de 1975 a 2005 o maior crescimento nas taxas de matrícula ocorreu na “[...] região Norte, seguido pelo Nordeste e Centro-Oeste, com taxas superiores às verificadas em nível nacional. As menores, no Sul (apenas 17%) e no Sudeste (42%)”. De acordo com o autor a diferença entre as regiões evidencia as assimetrias regionais.

Desse modo, pelo fato das regiões Norte e Nordeste apresentarem maior defasagem, logo, “[...] o impacto percentual na ampliação foi maior. Ao se expandir o sistema, proporcionalmente, foram incorporados mais alunos nas regiões que se encontravam mais defasadas” (OLIVEIRA, 2007, p. 676). Ainda de acordo com o autor “[...] na região Sul, o percentual máximo foi atingido em 1997 e, a partir daí, começou a decrescer. Nas demais, o ápice foi atingido em 1999, nas regiões Sudeste e Centro-Oeste, no Nordeste em 2000 e na região Norte, em 2005” (OLIVEIRA, 2007, p. 676).

Outro dado importante pelo qual o Estado avalia a qualidade da educação é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Na tabela 4 apresentamos os dados do período de 2005 a 2013, correspondente aos resultados do primeiro e último IDEB brasileiro, de acordo com informações do INEP:

Tabela 4- Anos finais do ensino fundamental: IDEB de 2005-2013

Anos	Meta nacional	IDEB: Brasil	IDEB: Acre
2005		3,5	3,5
2007	3,5	3,8	3,8
2009	3,7	4,0	4,1
2011	3,9	4,1	4,2
2013	4,4	4,2	4,4

Fonte: INEP, IDEB: resultados e metas, 2015.

O IDEB mostrado na tabela 4 revela que o Acre tem conseguido atingir as metas propostas e em alguns momentos até superá-las, subindo 0.9 na pontuação desde a primeira avaliação do IDEB.

Ao constatar a melhoria dos índices educacionais no Acre nos instigou analisar o processo pelo qual elas ocorreram, ou seja, identificar as ações desenvolvidas em sua política educacional como possibilidade de acesso ao direito à educação. Tais ações não ocorrem desvinculadas das concepções políticas e econômicas pelas quais as políticas sociais são desenvolvidas, portanto trazem uma concepção de homem e de educação.

5.2 Educação escolar no Acre (2000-2014): demanda social e ações do Estado

Conforme aferimos nas seções dois e três desta dissertação, nossa compreensão sobre a garantia do direito à educação escolar corresponde a uma concepção pela qual somente o direito à escola sem garantia da aprendizagem dos conhecimentos científicos limita as possibilidades de desenvolvimento humano que a escola como espaço de ensino sistematizado pode proporcionar. Também temos ciência de que essa tarefa não se restringe apenas às políticas educacionais, mas ao complexo de políticas com vistas à garantia dos direitos sociais, no entanto, pelos limites desse texto não temos condições de discuti-las.

No contexto desigual da sociedade de classes as condições sociais de acesso à educação como condição de humanização não estão ao alcance de todos. Para Saviani (1984), Vigotski (1926/2003) e Duarte (2007) a educação escolar na sociedade capitalista se torna essencial como garantia das condições de acesso aos bens culturais e científicos que estão sob o domínio da minoria e somente por meio do acesso a esses conhecimentos o homem pode se desenvolver como gênero humano. Por isso, para Duarte (2007, p. 50) a educação escolar é essencial ao cumprimento da emancipação do ser humano, pois de acordo com o autor:

[...] até um certo estágio do desenvolvimento histórico os homens podiam formar-se pelo simples convívio social. Após o surgimento da sociedade capitalista a reprodução da sociedade passa a exigir que a educação escolar, enquanto processo educativo direto e intencional, passe à condição de forma socialmente dominante de educação.

Nesse sentido, por compreender o papel essencial da educação escolar nessa sociedade, apresentamos as mudanças ocorridas no contexto educacional do Acre, como avanços no sentido de materializar o direito à educação. No entanto, além do acesso à educação, torna-se fundamental analisar as concepções ideológicas que orientam as políticas implementadas, de maneira a compreender suas possibilidades e limites na tarefa de garantir acesso aos conhecimentos necessários à humanização. Nossa análise do contexto mais amplo das políticas educacionais do Estado do Acre busca evidenciar as contradições existentes entre as ações do governo e as demandas da população, conforme podemos observar nos

diferentes períodos de governo, de forma a, posteriormente, situar o Projeto Poronga na política educacional do Estado.

Nesse intuito a análise foi feita a partir dos planos plurianuais de governo e das leis educacionais no período de 2000 a 2014⁵⁰, contudo, pelos limites que a análise baseada somente em dados oficiais pode oferecer também trabalhamos com dados do INEP e da página do Atlas Brasil que nos ajudaram tanto na confirmação dos dados como a revelar contradições e desafios.

O discurso oficial presente no primeiro plano plurianual denuncia o descaso com a educação no Acre nos governos que o antecederam e no bojo do discurso pela qualidade da educação dos anos 1990 defende ser a Educação “[...] âncora do desenvolvimento da cidadania plena e fator preponderante do desenvolvimento econômico e social” (ACRE, 2015a, p. 45). Naquele momento as decisões tomadas na política educacional consistiram em investimento na recuperação da infraestrutura física das escolas, na formação dos professores das redes de ensino e na implantação de projetos educativos.

A garantia do acesso à escola aparece como prioridade no primeiro período de governo (1999-2003), a começar pelo investimento na construção de novas escolas, “[...] foram 620 obras em menos de quatro anos” (ACRE, 2004, p. 12). As obras construídas obedeceram “[...] a um conceito arquitetônico básico, que levou em consideração três aspectos fundamentais: o ambiente, a cultura e o projeto pedagógico” (ACRE, 2004, p. 13). Também aconteceu um reordenamento da rede de ensino permitindo dar “[...] qualidade e identidade às escolas, que antes atendiam no mesmo espaço e com mesmo projeto pedagógico adultos e crianças” (ACRE, 2004, p. 13).

O investimento em infraestrutura permitiu ampliar o número de vagas, de tal modo que “[...] em três anos, a matrícula saltou de 142 mil para 168 mil” (ACRE, 2004, p.15). Foram implantados alguns projetos visando garantir o acesso de jovens e adultos não alfabetizados ou em atraso na escolaridade, tais como: o Plano de Alfabetização que garantiu “[...] mais de 20 mil jovens e adultos alfabetizados por ano e todos têm a opção de prosseguir os estudos” (ACRE, 2004, p. 15); implantação de telessalas, numa parceria com a Federação da indústria e implantação do Projeto Poronga, em parceria com a FRM. Também houve a ampliação em 28% do número de vagas para a educação infantil e ampliou-se a oferta do ensino médio para todos os municípios do Estado.

⁵⁰ Tal escolha se deu por corresponder ao período em que o governo do PT governa o Acre e a partir de 2002 o Poronga funciona como projeto de aceleração da aprendizagem.

Os dados da matrícula apresentam um salto de 26 mil nos primeiros anos, evidenciando que houve por parte do Estado um esforço na materialização do direito à educação. Também na área pedagógica, visando à melhoria do ensino foram desenvolvidos os seguintes projetos: projeto piloto de ensino de língua portuguesa e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental; Projeto Seringueiro - uma adaptação deste à educação do campo.

As ações também se deram no terreno da formação e valorização da docência por meio da reestruturação do plano da carreira docente. De acordo com o plano plurianual de 2004, a instituição de “[...] um novo Plano de Carreira assegurou melhoria salarial para todos os funcionários. Em menos de quatro anos, o piso salarial do professor com nível superior saltou de R\$ 500,00 para R\$ 1.200,00” (ACRE, 2004, p. 11). Também houve investimentos na formação superior dos professores, pois à época o Estado tinha um dos maiores números de professores considerados leigos do país. Em parceria com a Universidade Federal do Acre (UFAC) foi oferecido curso superior para aqueles que ainda não eram graduados, por meio do programa Pró-saber.

A preocupação com a permanência, embora com enfoque assistencialista também é contemplada no primeiro governo. Foram articulados alguns programas sociais: saúde preventiva na escola que atendeu mais de 60 mil alunos das séries iniciais; material escolar que garantia aos alunos das séries iniciais um kit completo com material escolar; “bolsa-família”: “[...] famílias dos alunos que se encontram abaixo da linha de pobreza recebem uma bolsa de 60 reais, com a responsabilidade do aluno não faltar e não reprovar” (ACRE, 2004, p. 14).

Fica evidente que as políticas implementadas tiveram como enfoque principal a ampliação do acesso à educação, principalmente com investimentos de ordem estrutural, buscando enfrentar o problema do acesso à escola.

Para o novo quadriênio de 2004 a 2007 o plano reconhecia que havia estratégias que deviam ser mantidas e outras a serem ampliadas. Portanto, propunha novas estratégias:

A Secretaria de Educação irá ampliar a autonomia das escolas. Vai incentivar o desenvolvimento dos currículos nas próprias escolas e apoiar projetos inovadores da comunidade escolar que melhorem a prática educativa na sala de aula. Todos os demais programas em curso (educação de jovens e adultos, educação indígena, ensino rural, aceleração da aprendizagem e outros) serão mantidos e gradativamente ampliados. (ACRE, 2004, p. 16).

Além disso, previa a “[...] expansão da oferta em todos os níveis da educação básica. O objetivo é concluir o pouco que falta para universalizar o ensino fundamental (5%), já que todos os que concluem a 8ª série têm acesso ao Ensino Médio” (ACRE, 2004, p.18). Havia também uma preocupação com a oferta dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio nas comunidades do campo. Começa a ser pensada também a garantia de ensino profissionalizante a ser expandido por meio “[...] dos três Centros em implantação: Escola da Floresta (técnico florestal, agro-florestal e agro-industrial), Centro de Ensino Profissional de Serviços (comunicação, informática e gestão) e Centro de Ensino Profissional de Saúde”. (ACRE, 2004, p. 18).

Com vistas à garantia de permanência foi mantido o foco nas políticas assistencialistas: “[...] manter e melhorar a qualidade dos programas de assistência social que contribuem para a manutenção dos alunos na escola, como merenda escolar, saúde na escola, distribuição de kit de material, entre outros” (ACRE, 2004, p. 18).

As ações da política educacional implementadas nesse período aparecem como uma resposta do Estado frente às demandas da sociedade acreana que por muito tempo não teve garantido sequer o direito à escola. Tais ações se inserem no contexto das políticas brasileiras de ampliação do acesso à escola pactuadas com o Banco Mundial a partir dos anos 1990. Uma dessas políticas que teve influência nas ações desenvolvidas no Acre foi o Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA).

De acordo com João Oliveira, Fonseca e Mirza Toschi (2005, p. 127) este “[...] é um programa oriundo de um acordo de financiamento entre o Banco Mundial (BM) e o MEC, desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais de Educação dos estados envolvidos”, o qual tinha por finalidade, ainda de acordo com os autores, “[...] o desenvolvimento da gestão escolar, com vistas à melhoria da qualidade das escolas do ensino fundamental e à permanência das crianças nas escolas públicas, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste”. (OLIVEIRA; FONSECA; TOSCHI, 2005, p. 128). O Acre foi contemplado pelo programa ainda nas duas primeiras etapas – FUNDESCOLA I e II, iniciado em 1998.

Ao afirmarmos que as políticas desenvolvidas no Estado estão inseridas no pacote do FUNDESCOLA não queremos dizer que elas não apresentem suas peculiaridades na forma pela qual se materializaram no Acre, pois de acordo com Oliveira (2007, p. 665) “[...] ainda que as agências internacionais sejam um agente importante, longe estão de serem os determinantes dos resultados das políticas efetivamente implementadas”, consideradas as peculiaridades de cada região.

O lema “aprender a aprender” que tem direcionado as reformas educacionais a partir dos anos 1990 aparece nos dados como pedagogias ativas, para as quais a defesa da iniciativa e atividade do estudante na aprendizagem está em primeiro lugar. Da mesma forma as orientações apostavam na descentralização da gestão para as escolas, as quais receberiam os recursos para gerir a educação e passariam também a ser as responsáveis pelos sucessos e fracassos. Conforme Oliveira, Fonseca e Toschi (2005, p. 129, grifo no original) a descentralização e autonomia defendida pelo programa está respaldada na LDB/1996 e reafirmada no Plano Nacional de Educação de 2001, o qual “[...] propõe a *autonomia* escolar, mediante a descentralização do financiamento da educação e da administração e do controle dos recursos financeiros”.

No Acre os dados sugerem ampla adesão às orientações do programa, no entanto sua efetivação ocorre nos limites e desafios da materialização do direito à educação no contexto da defasagem escolar na região Norte. Se o Brasil, no contexto dos países em desenvolvimento, apresenta atrasos na garantia da escolaridade obrigatória, nos estados da região Norte se acentuam as desigualdades na garantia de tal direito, conforme os dados já apresentados.

Recursos do FUNDESCOLA contribuíram para a ampliação da oferta de vagas no ensino obrigatório. Como consequência do aumento das matrículas do ensino fundamental (EF) ampliaram-se as vagas no EM, com aumento de 35% no período de 2000-2004. Referente a esse aspecto, Oliveira (2007) ressalta a importância de considerarmos a faceta positiva da expansão do EF, pois embora ela seja criticada por alguns autores, conforme aferimos na terceira seção, pelo fato de não garantir, pela forma como tem sido realizada, a qualidade do acesso ao conhecimento, por outro lado abriu portas, tanto para a ampliação de todo sistema educacional, como para que a luta pela educação de qualidade agora possa se pautar pelo acesso ao conhecimento.

No tocante à melhoria da qualidade da educação básica no Acre, os Planos Plurianuais evidenciam os principais resultados das ações implementadas: investimento na formação dos professores; aumento da taxa de alfabetização e queda dos índices de distorção idade-ano.

Quanto à formação dos professores houve formação em nível superior para “[...] aproximadamente 6.375 professores que ganharam uma nova perspectiva de atuação profissional. Também houve elevação dos salários em mais de 300%” (ACRE, 2008, p. 48). Foi instituído o plano de carreira da categoria e investimento em formação continuada. A formação continuada foi fomentada a partir do Programa Gestão da aprendizagem escolar (GESTAR), o qual também era uma ação prevista no FUNDESCOLA.

No que diz respeito à queda das taxas de analfabetismo e distorção idade-ano o programa Escola Ativa⁵¹ e o Poronga também tiveram grande contribuição, de tal forma que os governos desse período reconhecem que as iniciativas como “[...] o GESTAR, Escola Ativa, Parâmetros Curriculares Nacionais e Projeto Poronga melhoraram a qualidade da escola e do ensino público” (ACRE, 2008, p. 48).

As ações da educação do campo ganham notoriedade no Estado por meio do Projeto Asas da Florestania, implantado em 2007 com a finalidade de contribuir com os “[...] esforços para universalizar o ensino, reduzir a distorção idade-série e as taxas de abandono escolar” (ACRE 2011a, p. 94). Por meio do projeto que começou com a proposta de “[...] levar o ensino fundamental às comunidades isoladas do Estado, com planejamento didático adequado às necessidades locais” (ACRE, 2011, p. 94), por meio do qual “[...] quase 3,5 mil alunos moradores de regiões de difícil acesso tiveram a oportunidade de formação sem sair de suas localidades” (ACRE, 2011a, p. 94).

Também em 2007, além das avaliações externas, o Acre criou dois programas de avaliação: Programa de Avaliação do Processo de Alfabetização- PROA e o Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar – SEAPE. Tais programas foram criados com a justificativa de que as avaliações poderiam “[...] nortear as ações de formação continuada para professores alfabetizadores e orientar as ações de acompanhamento pedagógico às escolas”, no caso do PROA (ACRE, 2015a, p. 51). Já para o SEAPE, a justificativa seria de que permitiria “[...] identificar as fragilidades das aprendizagens por escola, turmas e alunos” (ACRE, 2015a, p. 51) que deveriam ser levadas em consideração no planejamento escolar e nas formações pedagógicas.

Em 2008, ainda como parte do pacote do FUNDESCOLA foi implantado o Projeto de Inclusão Social e Econômico do Acre – PROACRE. Conforme previam as orientações do programa as ações deveriam ser concentradas com o fim de garantir o acesso à escolarização das comunidades menos favorecidas. Por meio desse Programa o Estado objetivava:

[...] assegurar às crianças e adolescentes que vivem nas áreas mais remotas e carentes do Estado, o acesso a programas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e aos jovens e adultos vivendo nessas áreas, acesso a programas de alfabetização e de desenvolvimento de habilidades de educação continuada. A população dessas áreas foi, então, dividida em

⁵¹ Programa do FUNDESCOLA com orçamento geral previsto era de R\$ 300.000,00, cujo objetivo era garantir Metodologia para salas multisseriadas da zona rural, combinando uma série de elementos pedagógicos e administrativos. Convênios firmados com os estados para a capacitação dos professores e supervisores das redes estaduais e municipais na metodologia, em módulos de alfabetização, guias e kits, áreas do conhecimento e avaliação. (UNDIME, 2003)

comunidades, em função da dispersão ou concentração demográfica (ACRE, 2015a, p. 49).

De acordo com Oliveira, Fonseca e Toschi (2007) podemos deduzir que o PROACRE implementado no Acre faz parte dos compromissos firmados pelo Estado no ato da adesão ao FUNDESCOLA I. Um desses compromissos consistia na criação das “Zonas de Atendimento Prioritário (ZAP) por meio de acordo de participação que fixa compromissos e responsabilidades para o governo federal, os estados e os municípios”.

Por meio do PROACRE foi organizado o agrupamento de comunidades denominadas ZAP. Estas foram organizadas tanto no contexto do campo e indígena, quanto no meio urbano. “Nas **ZAPs** urbanas, as ações tinham como foco a melhoria dos indicadores educacionais como distorção idade-série, índice de aprovação e melhoria da aprendizagem escolar, verificada através de avaliações externas” (ACRE, 2015a, p. 51).

As ações desse Programa previram intervenções em toda a educação básica e nos projetos de alfabetização de jovens e adultos, dentre eles o ALFA 100 e a EJA. Também foram incluídos os projetos de aceleração da aprendizagem para o EF e EM:

[...] através dos Projetos: **É Tempo de Aprender**, que atende alunos do 1º ao 5º ano e é realizado em parceria com as redes municipais de educação; **Poronga** para os estudantes do 6º ao 9º ano do EF e **PEEM** - proposta pedagógica pensada para jovens e adultos em distorção nesta etapa, sintonizada com as bases legais nacionais, centrada nos princípios da corresponsabilidade no exercício da liberdade do aprender a aprender, do ensinar, do pesquisar e de valorizar e divulgar a cultura, o pensamento a arte e o saber; compromisso com a educação de qualidade e vinculação entre a educação, o mundo do trabalho e a prática social (ACRE, 2015a, p. 52, grifo no original).

Nesse contexto, o Poronga, já em funcionamento desde 2002 nas escolas da capital em parceria com a FRM é ampliado para os municípios que apresentavam níveis altos de distorção idade-ano. Os dados revelam que a concepção de educação assumida no Projeto tem sua defesa no “lema aprender a aprender” que de acordo com Duarte (2011) está alinhada a política neoliberal de expansão da escola consensuada com o BM.

Também estavam em curso no cenário nacional, nesse período, mudanças na política para o EF, fazendo com que o Estado buscasse adaptações frente à lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 do EF de nove anos, a qual foi implementada no Acre em 2008. Nesse contexto foram elaboradas “[...] as orientações Curriculares para o Ensino Fundamental como parte constitutiva das ações de formação continuada de professores, coordenadores pedagógicos e gestores” (ACRE, 2015a, p. 52). No campo da gestão escolar foi

institucionalizado um processo de certificação para os profissionais docentes que desejassem exercer a função de gestor escolar.

Os dados da política educacional nesse período histórico se situam entre os avanços nas condições de acesso e de permanência na escola e os limites da qualidade da educação quando são mantidas e ampliadas as políticas compensatórias. Reconhecemos que no contexto histórico de negação do direito à educação no Acre, os programas de aceleração da aprendizagem representam uma conquista da sociedade a tal direito. No entanto, esse tipo de política apresenta limites e contradições quando a analisamos pela ótica do direito a um tipo de educação que dê a cada sujeito condições de emancipação, quando tomamos por referência estudos já feitos sobre esse tipo de política, conforme aferimos na terceira seção.

A partir da implementação dessas ações educacionais no Estado, de acordo com dados diagnósticos do plano plurianual de 2008, mais de 57 mil pessoas foram alfabetizadas. Em relação à distorção idade-ano “[...] nas primeiras séries iniciais caiu 27,81%, saindo de 55% em 1999 para 38,19% do total de alunos em 2004 - e vem caindo a cada ano” (ACRE, 2008, p. 48). O discurso oficial defende que a garantia da qualidade da educação, no período de 1999 a 2006, ocorreu por meio da “[...] ampliação da rede de ensino na capital, nos municípios e em comunidades de difícil acesso. A matrícula cresceu em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive triplicando a oferta de Ensino Médio para as comunidades rurais” (ACRE, 2008, 51).

Tanto as metas para a educação no período 2004 a 2007 quanto o diagnóstico feito em 2008 demonstraram haver sequência nas políticas educacionais. Também fica evidente que o foco dessas políticas esteve na garantia do acesso, sem, contudo, deixar de investir na melhoria das condições de permanência e êxito e na valorização dos professores. Por outro lado, os projetos de aceleração da aprendizagem são mantidos em parceria com aparelhos privados hegemônicos, o que nos leva a questionar as razões de tais parcerias. Mas, pela história da educação do Acre fazemos algumas deduções em forma de indagações: teria o Estado condições de assumir sozinho as demandas da distorção idade-ano? Buscar a parceria da FRM não seria uma forma de divulgar a atuação do estado do Acre na direção de repor o direito à educação? Na próxima seção analisaremos os pressupostos que sustentam o projeto e ampliaremos essa discussão.

No campo da legislação educacional, no período analisado, algumas leis são sancionadas tendo em vista a organização da educação no Estado e revelam preocupações das políticas educacionais quando consideramos o fato de que a instituição da lei é uma forma de garantir que uma política não se torne apenas ação de governo, mas política pública.

As principais legislações instituídas trataram da organização do ensino e da gestão escolar. Em novembro de 2003 é instituída a lei nº. 1.513, que trata da gestão democrática do sistema de ensino público do Estado do Acre e dá outras providências. Em dezembro de 2005 foi sancionada a lei nº. 1.694, que institui o Sistema Público da Educação Básica do Estado do Acre, face às diretrizes da Educação Nacional e demais instrumentos legais relativos ao regime de colaboração entre as redes de ensino do Estado e Municípios. Vale lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi promulgada em 1996 e somente nesse ano o Acre institui seu sistema público de educação.

As leis desse período ainda estão em vigência e tratam da organização da escola no Estado. A lei nº 1.513 de 2003 dá as diretrizes para a implantação da gestão democrática e legisla sobre a organização da gestão escolar. Com base nessa lei, desde 2004 os gestores das escolas estaduais passam por processo de formação preparatória como pré-requisito à candidatura ao cargo de gestor escolar, cumprido essa condição participam de processo eleitoral e são escolhidos pela comunidade escolar.

A gestão democrática das escolas públicas, embora seja alvo de críticas dos gestores escolares⁵² devido à sobrecarga de trabalho que trouxe, pode ser considerada avançada em relação a outros Estados pelo fato de garantir a participação da comunidade na escolha do gestor/a escolar e também conceder mais autonomia de gestão, a qual fica menos a mercê do dirigente político que está no governo.

A lei nº. 1.694 de 2005 que institui a educação pública no Estado, no capítulo III, art. 3º define os objetivos da educação:

I - universalizar o ensino fundamental a todos os alunos em idade escolar; II - garantir, de forma progressiva, a oferta da educação infantil e do ensino médio; III - efetivar igualdade de condições para o acesso e permanência no ensino básico; IV-garantir a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, em conformidade com os padrões estabelecidos nos referenciais curriculares do sistema; e V-desenvolver capacidades cognitivas e afetivas ao educando, possibilitando auto-estima, autonomia de pensamento e uma vida solidária e produtiva. (ACRE, 2005a).

Os objetivos da educação definidos na lei supracitada evidenciam que a universalização da escola é a grande meta da educação no Acre numa concepção de educação com vista à formação humana para a autonomia, solidariedade e produtividade.

⁵² Tal informação não foi coletada durante a pesquisa, mas a partir da experiência em trabalho junto às escolas, seja como orientadora de Estágio Supervisionado, ou como coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

Ainda na referida lei, a seção II do capítulo III trata da formação exigida aos docentes da rede estadual de educação. No artigo 10 define que “[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena”. Abrindo exceção de formação mínima para o magistério para aqueles que forem para “[...] unidades escolares de zona rural e nos municípios de comprovada carência, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”. (ACRE, 2005a).

Quanto à questão da formação, a LDB/1996 exigia que em uma década todos os professores da educação básica deveriam ter formação de nível superior, para atender tal exigência legal o Estado assumiu sua responsabilidade ao investir na formação de nível superior dos professores. Mas, quando se trata dos professores do campo há exceções, revelando que o direito à formação profissional e do aluno de estudar com professores qualificados não é igual para o acreano da cidade e do campo.

No período seguinte da educação no Acre - de 2008 a 2011, além de reconhecer e assumir as políticas educacionais que vinham sendo implementadas, o governo elege como metas: ampliar o acesso à universidade pública, em parceria com a UFAC e nas modalidades de educação à distância; oferta de formação profissional aos jovens em todos os municípios; universalizar o acesso ao ensino médio e a universalização do acesso ao ensino fundamental nas comunidades isoladas e de difícil acesso, já que 100% das crianças das cidades tinham acesso à escola.

Os resultados dessas metas são apresentados na lei nº 2.524 de 20 de dezembro de 2011 que aprova o plano plurianual para o período de 2012-2015. A avaliação diagnóstica ressalta as conquistas desse período e uma delas consistiu na melhoria em relação ao IDEB, garantindo uma mudança significativa na posição classificatória entre os Estados da federação, saindo das “[...] últimas posições nas avaliações do MEC para ser o décimo no ranking do IDEB da rede estadual, de 1ª a 4ª série em 2009; o quarto lugar, de 5ª a 8ª série e o sétimo no ensino médio” (ACRE, 2011a, p. 25).

Quanto à formação de professores, dados do INEP (2014) referente a esse período mostram que 56,4% dos professores da educação infantil⁵³ que atuam na zona urbana possuíam formação em nível superior, enquanto 74,4 dos que atuavam no ensino fundamental e 93,8 dos professores do ensino médio. Nas escolas do campo, os números revelavam que ainda havia longo caminho a ser enfrentado, pois apenas 8,3% dos professores da educação

⁵³ De acordo com a LDB/1996 a responsabilidade pelo ensino infantil é dos municípios, no entanto no Acre essa responsabilidade tem sido compartilhada entre Estado e município e somente em 2015 os municípios a assumiram sem a parceria do Estado.

infantil tinham nível superior; no ensino fundamental eram 28% e no médio 66,3%, portanto se colocava como desafio para o Estado a formação dos professores para as regiões de difícil acesso.

Os idealizadores do plano de 2011 são enfáticos em exaltar as transformações da educação nos últimos anos, as quais seriam consequência dos esforços concentrados “[...] na garantia do direito à matrícula de crianças, jovens e adultos, bem como em assegurar a todos uma aprendizagem de qualidade, tanto na zona rural quanto urbana do Estado” (ACRE, 2011a, p. 92), conforme os dados apresentados:

A redução da taxa de abandono escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental foi ligeiramente menor no Acre em relação ao Brasil, onde a queda registrada da rede pública foi de 78,82% ante os 80,43% do país, mas superior à média observada para a Região Norte, 72,14%. Com relação ao Ensino Médio, o Acre que tinha uma taxa de distorção de 73,6% em 1999 passou para 35% em 2009. Isto é, neste período o Estado conseguiu ficar mais de 16% abaixo da média da Região Norte e 3% da média nacional. Similar ao Ensino Médio, o Ensino Fundamental também apresentou uma queda na taxa de distorção idade-série na Rede Estadual entre 1999 e 2009. No Brasil, a taxa foi reduzida em 36,61%, e no Acre 52,45% (ACRE, 2011a, p. 94).

Os números evidenciam que os investimentos realizados pelo Estado resultaram na materialização do acesso à educação. No entanto, a educação de qualidade vai além da garantia do acesso à escola e a oferta de oportunidades de aceleração de estudos para estudantes em atraso escolar. Por isso é importante problematizar análises que apontam avanços educacionais baseadas apenas em dados quantitativos. Neste cenário tornam-se imprescindíveis estudos que permitam aproximações com os contextos em que se materializam as políticas para que se possa analisar seus processos de implantação e implementação. Aspectos que caracterizam nossa investigação sobre o projeto Poronga, conforme evidenciaremos na próxima seção desta dissertação.

A política educacional do último período de governo aqui analisado (plano de 2012-2015) apresenta como principal objetivo para a educação: “[...] garantir o acesso à educação básica de qualidade para todos, buscando o desenvolvimento pleno do aluno e a redução do analfabetismo no Estado” (ACRE, 2011a, p. 94). Quanto à distorção idade-ano para os estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental propõe a redução “[...] para menos de 10% na zona urbana e no Ensino Médio de 36% para 16%” (ACRE, 2011a, p. 95).

Entretanto, dados do INEP de 2014, indicam que esta meta se coloca como grande desafio a ser enfrentado nos anos finais do ensino fundamental, conforme evidencia a tabela 5:

Tabela 5 - Anos finais do Ensino Fundamental: taxa da distorção idade-ano-2014

Abrangência	Distorção idade-ano – 6º-9º ano: 2014			
	6º	7º	8º	9º
Brasil	30,7	28,8	25,8	23,1
Acre	32,6	34,1	27,5	25,2

Fonte: INEP. Indicadores educacionais, 2014

Os dados apresentados apontam que a taxa de distorção nos sextos anos no Acre é de 32,6% ainda superior aos índices nacionais. Embora com índices um pouco menores, a situação se repete nas demais séries e indica que mais de um quarto dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental encontram-se matriculados em anos incompatíveis com a idade ideal.

Considerando os investimentos realizados pelo Estado na ampliação das matrículas, bem como a implantação de programas destinados à superação da distorção idade-ano, a manutenção desses altos índices de distorção indica que esses investimentos ainda não foram suficientes para atender às necessidades educacionais de sua população, conforme revelam os dados de aprovação nos anos finais do EF na tabela 6:

Tabela 6 – Anos finais do ensino fundamental: taxa de aprovação - 2014

Unidades da Federação	Taxa de aprovação – 6º-9º ano			
	6º	7º	8º	9º
Brasil	81,6	84,2	86,4	87,5
Acre	77	78,2	81,3	83,2

Fonte: INEP. Indicadores educacionais, 2014

A análise da taxa de aprovação dos anos finais do ensino fundamental de 2014 apresentada na tabela 6 indica que o ensino regular do Acre continua produzindo alunos em atraso escolar em uma proporção maior do que a média do Brasil. Cerca de 23% dos estudantes matriculados nos sextos anos, não conseguem êxito e embora os índices sejam reduzidos nos anos seguintes, ainda são retidos entre 21,8% no 7º ano e 16,8% no 9º ano. Ou seja, a cada ano, mais de 20% dos estudantes matriculados não são promovidos de um ano para outro, indicando que os investimentos públicos em educação ainda estão distantes de garantir o sucesso escolar.

Embora os dados trazidos até aqui confirmem que houve melhoria nos indicadores educacionais os quais impactam positivamente, por outro lado apontam que ainda há muitos desafios a serem superados para a plena garantia do direito à educação para a população acreana. Fato reconhecido pelo Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024, no qual acentua a defesa da qualidade da educação por meio das metas propostas. Nessa lei o

desafio da garantia da qualidade da educação é assumido como sendo aquele para o qual devem convergir as políticas educacionais da próxima década.

Além do significativo número de crianças e adolescentes ainda fora da escola, os fatores relacionados à qualidade do ensino - repetência, abandono e aprendizagem não adequada, no tempo devido, à gestão das escolas e sistemas de ensino, às condições de acesso e permanência e às desigualdades sociais e econômicas dos próprios alunos e de seus familiares, são os grandes desafios da educação brasileira para a próxima década (ACRE, 2015a, p. 66).

A meta proposta para o ensino fundamental e médio propõe “[...] elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem [...] sem esquecer que a qualidade começa a fincar suas raízes nos primeiros anos do pré-escolar, onde é sedimentada a base do conhecimento” (ACRE, 2015a, p. 55). Almeja “[...] garantir que a educação esteja ao alcance de todos os jovens acreanos e atinja padrões de qualidade capazes de inseri-los em um mundo cheio de conflitos e que se transmuta a uma velocidade antes inimaginável” (ACRE, 2015a, p. 55).

A cultura do sucesso escolar aparece como sendo a contraproposta à cultura do fracasso escolar, prevendo “[...] enraizar nas instituições educativas a cultura do sucesso escolar fundada na crença de que todos são capazes de aprender, superando, assim, os altos índices de reprovação e de abandono” (ACRE, 2015a, p. 56). E por último, duas metas bem ousadas: “[...] erradicar a distorção idade-série e erradicar o analfabetismo que macula a cidadania e entrava o desenvolvimento” (ACRE, 2015a, p. 56).

Não há dúvida de que se essas metas forem tomadas como direcionamento para a implantação das políticas educacionais no Acre terá o cenário da educação no Estado bem melhor do que o já alcançado. Nas afirmações presentes no Plano Estadual de educação parece haver um reconhecimento de que se investiu muito no acesso, mas que a qualidade da educação depende de outros fatores, tais como: garantia de aprendizagem dos conhecimentos científicos desde a educação infantil.

Visando o cumprimento da meta de nº 2 o plano define 32 estratégias de ação, das quais destacamos algumas que estão diretamente relacionadas com as metas para o ensino fundamental:

2.2. avaliar e redefinir, com base nas diretrizes nacionais, os currículos escolares como egressão de culturas, contendo os direitos, objetivos e expectativas de aprendizagem para cada ano do Ensino Fundamental, com a participação dos professores, a fim de assegurar aos alunos a consolidação das capacidades e dos níveis de proficiência previstos para cada ano;

- 2.7.** definir metodologia para o acompanhamento do percurso escolar dos alunos, considerando os padrões de aprendizagem satisfatórios para todos e cada um destes;
- 2.8.** oferecer formação continuada para diretores e demais membros da gestão escolar, bem como para professores, para atender especificamente as necessidades de aprendizagem de cada aluno;
- 2.11.** desenvolver política de avaliação que tenha como foco o desempenho qualitativo do aluno no que se refere às capacidades leitoras, escritoras, de raciocínio lógico-matemático, das artes, ciências e das diversas linguagens e suas tecnologias;
- 2.14.** desenvolver política intersetorial, com atuação de profissionais especializados, para apoiar a elevação da autoestima, a permanência e o sucesso dos alunos na escola;
- 2.15.** pactuar política de atendimento e acompanhamento com as Secretarias de Saúde, Assistência Social, Conselhos Tutelares, Ministério Público e Poder Judiciário às famílias de alunos em risco de reprovação e abandono escolar, bem como definir ações de controle e combate à infrequência e evasão;
- 2.17.** assegurar a cem por cento dos alunos beneficiários dos programas de transferência de renda, ações de promoção de acesso, permanência e sucesso na escola;
- 2.18.** matricular todas as crianças, de seis a quatorze anos, até o segundo ano de aprovação deste plano (ACRE, 2015a, p. 6-9).

As estratégias destacadas evidenciam a preocupação com a melhoria da qualidade do ensino oferecido, bem como a necessidade de medidas que garantam a permanência dos estudantes no interior das escolas. Há menção à necessária garantia de aprendizagem dos conteúdos previstos para cada série e também a proposta de atuação intersetorial com profissionais de outras áreas bem como com demais órgãos de assistência social.

Porém, as estratégias ainda estão limitadas em muitos aspectos entre os quais destacamos dois. Na estratégia 2.2 em que se prevê a participação na discussão do currículo ainda restrita aos docentes sem indicação de participação dos usuários.

Na estratégia 2.11 apresenta-se a preocupação com o desenvolvimento de política de avaliação qualitativa que permita avaliar as “capacidades leitoras, escritoras, de raciocínio lógico-matemático, das artes, ciências e das diversas linguagens e suas tecnologias”. Entretanto, esta preocupação deveria estar explicitada em relação ao desenvolvimento de propostas de ensino cuja ênfase fosse a garantia de desenvolvimento dessas capacidades, o que não comparece com a mesma clareza nos demais itens.

Quando iniciamos essa seção tínhamos por objetivo identificar as mudanças ocorridas no terreno educacional do Estado do Acre, por meio da análise das estratégias utilizadas pelo Estado para responder às demandas por educação no período de 2000 a 2014. Ao finalizá-la podemos afirmar com base nos dados apresentados que no Estado o direito à educação foi negligenciado em períodos anteriores de sua história, portanto, a demanda por escola era

muito grande, a qual foi assumida como compromisso dos governos. As ações educacionais implementadas estiveram sob forte influência das ideologias neoliberais que impulsionaram a expansão da escolaridade obrigatória no Brasil a partir dos anos 1990.

Pelos limites econômicos e geográficos do Estado reconhecemos seu esforço na materialização do direito à educação, ocorrendo tanto por meio de políticas de ampliação da escola, como na correção da distorção idade-ano. Concordamos com o discurso oficial quando reitera que houve avanços e mudanças em relação à educação no Acre. No entanto, tais avanços, pelos dados da distorção idade-ano que continua sendo gerada no interior do ensino regular, denunciam que o enfoque se deu muito mais no acesso e nas políticas de compensação do que na garantia de conhecimento, portanto apresenta limitações e é contraditória ao discurso da educação de qualidade entendida por nós como condição de acesso aos bens culturais como possibilidade de participação na sociedade.

Nesse sentido, os dados também denunciam que os avanços quantitativos apresentados pelo discurso oficial podem está mascarando a realidade da qualidade da educação no Estado, quando apesar de todas as políticas desenvolvidas os números da aprovação escolar ainda continuarem baixos, sinalizando que a distorção idade-ano agora já não se justifica mais pela falta de escola, mas pela exclusão NA escola.

Esta constatação comunga com a crítica de Duarte (2011, 2015) às pedagogias do “aprender a aprender” como concepção dominante de educação nas reformas educacionais a partir dos anos 1990. O autor denuncia que com base nessa visão se defende que o estudante aprende por si mesmo, propagando o papel do professor como aquele cuja função não é ensinar, mas organizar espaços de aprendizagem para que o estudante possa construir o conhecimento por si mesmo.

Desse modo, de acordo com Duarte (2015), Patto (2010) e Martins (2013a) os dados sugerem que, por meio das políticas de expansão da escola, garantiu-se o acesso à instituição escolar, mas não a possibilidade de acesso aos saberes historicamente construídos pela humanidade aos filhos da classe trabalhadora. Portanto, as mudanças protagonizadas nos governos do PT no Acre revelam contradições que limita a garantia da educação de qualidade, conforme discutiremos na próxima seção por meio da análise da materialização da principal política implementada nesse período com o objetivo de corrigir a distorção idade-ano no ensino fundamental da rede estadual de ensino na zona urbana - Projeto Poronga.

6 HISTÓRIA, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO PORONGA: ANÁLISE À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Nesse estudo elegemos por objeto de pesquisa o Projeto Poronga como programa de aceleração da aprendizagem desenvolvido no Acre com a finalidade de corrigir os altos índices da distorção idade-ano no Estado, por meio do qual objetivamos investigar as potencialidades e limites dessa política na garantia do direito à educação como enfrentamento da exclusão escolar e acesso aos conhecimentos historicamente construídos no contexto das políticas educacionais desenvolvidas no Brasil e no Acre a partir dos anos 2000.

Com base no enfoque teórico discutido na terceira e quarta seção, analisaremos nesta seção as políticas educacionais desenvolvidas no Acre no período de 2000 a 2014 com a finalidade de identificar os elementos pelos quais o Estado buscou responder às necessidades sociais preferente ao direito à educação, na qual identificamos as origens e antecedentes do Poronga no contexto do projeto educacional do Acre.

Conforme analisamos na seção cinco o Poronga se constitui numa política de correção de fluxo, desenvolvida em parceria com a FRM desde 2002, perpassando praticamente todos os governos no período de 2000 a 2014. As reformas implementadas no Estado nesse período evidenciam que o Acre alcançou grandes avanços no que diz respeito a materialização do direito à educação, exaltado pelo discurso oficial por meio dos dados estatísticos, mas também revelou limites que apontam novos desafios.

Por compreendermos que apenas os dados quantitativos não são suficientes para afirmarmos se no Estado esses avanços indicam a qualidade da educação, nesta seção objetivamos: a) analisar o processo de implantação e implementação do Poronga no contexto do projeto educacional do Estado; b) a partir do discurso das professoras e do discurso oficial, compreender como essa parceria se materializa na prática do Poronga em Cruzeiro do Sul e qual o aporte teórico que fundamenta a concepção de professor, estudante, ensino e aprendizagem; c) analisar os resultados do Poronga a partir do discurso das professoras.

As análises foram construídas a partir das entrevistas e dos seguintes documentos: livro Memória Poronga⁵⁴, contratos e convênios firmados entre o Acre e a FRM, Plano

⁵⁴ Memória Poronga é um livro organizado pela Fundação Roberto Marinho (FRM) e o Estado do Acre, o qual apresenta, por meio de memórias, a visão do Estado, da FRM e dos professores envolvidos no projeto desde sua implantação até 2012.

estadual de educação (2015), Planos plurianuais de governo, resolução do Conselho estadual de educação que aprova o Poronga e Diário oficial do Acre.

Teoricamente nos orientamos pelos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-crítica os quais defendem o papel da educação escolar como responsável, por excelência, de garantia do acesso aos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade às novas gerações. Portanto, com tal olhar, buscaremos evidenciar as possibilidades, contradições e desafios dessa política de correção de fluxo no Acre.

6.1 História da implantação e implementação do Poronga: concepção política

A partir do contexto da política educacional no Acre discutido na seção cinco objetivamos agora analisar o processo de implantação e implementação do Poronga (Programa de Aceleração de Aprendizagem para a Correção da Distorção idade-série) no Estado em parceria com a FRM. Visando compreender e explicar como ocorreu este processo os dados estão organizados em dois momentos: no primeiro, analisamos como ocorreu esta relação e, em seguida discutiremos as necessidades do Estado que justificaram a implantação do Projeto em parceria com a FRM.

Conforme aferimos na seção anterior, em 2000 o Acre ocupava uma das piores posições nos indicadores educacionais no contexto nacional, corroborava para tal os altos índices de analfabetismo e de distorção escolar, consequência da falta de escola, principalmente nos lugares de difícil acesso, além da reprovação, repetência e abandono escolar. Esse cenário demandava por intervenção por parte do Estado frente aos seus desafios econômicos, geográficos e de decisões políticas pelas quais o direito à escola foi negado à maioria dos acreanos.

Nesse cenário, a organização dos seringueiros, representada pela organização não governamental (ONG) de Chico Mendes, desde 1981 representa um instrumento de luta pelo direito à educação aos filhos dos seringueiros. Esse movimento está na base da história do Poronga como ideia de materialização do direito à educação ao povo da floresta, conforme relato do Sr. Binho Marques (ligado ao contexto do governo do Estado no período entre 1999 a 2011) no livro *Memória Poronga*:

Em 1981, quando os seringueiros eram invisíveis para as políticas públicas, Chico Mendes criou um projeto de alfabetização nos seringais do Acre. Uma poderosa arma de resistência do movimento. Tinha uma bela cartilha, feita pelo então CEDI (hoje Ação Educativa), que se chamava Poronga. O nome foi escolhido por um dos adultos nos primeiros encontros de alfabetização. Como a poronga, que é uma lamparina iluminando nosso caminho no escuro

da floresta, “a cartilha também vai iluminar nossos caminhos na vida”, argumentou.

Em 1986, o Chico me convidou para coordenar o projeto, quando precisava transformar os núcleos de alfabetização em escola para milhares de crianças. Fizemos novas porongas, dando conta das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, em dois ciclos – alfabetização e pós-alfabetização, que foram aprovados pelo Conselho Estadual de Educação. Em 1998, quando o Chico foi morto, tudo parecia ruir. Depois, aos poucos, fomos retomando o caminho, colocando as coisas no lugar. Jorge Viana foi eleito prefeito de Rio Branco e eu me tornei seu secretário de educação. Depois de um trabalho de quatro anos, o povo quis o mesmo para o Acre. Quando o Jorge (que também foi presidente da ONG que coordenava o trabalho de educação nos seringais) foi eleito Governador do Acre, assumiu o forte propósito de levar as séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para as comunidades isoladas mais distantes.

Era a fome com a vontade de comer. Resolvemos retomar o projeto do Chico e desenhar uma proposta para toda a educação básica. Mas já não éramos uma ONG. Tínhamos pouquíssimo tempo. Éramos governo e precisávamos de ajuda. Foi assim que, no começo de 1999, nós dois chegamos àquele pequeno prédio colonial no Rio de Janeiro. Naquele dia de sol, as pessoas indo para a praia e nós vestidos como extraterrestres preparados para mais uma reunião. Agora na Fundação Roberto Marinho, onde poderíamos construir algo novo, com rapidez, qualidade e que fosse realmente potente para todos. Ao chegar, esperava tudo isso e um pouco de formalidade. Demos de cara com uma figura de voz rouca e um abraço tão forte e caloroso que pensei (e depois tive certeza) que era uma amizade daquelas que parece sempre ter existido. Era Vilma Guimarães. Depois entraram no nosso rol de amigos o Hugo Barreto e o José Roberto Marinho.

Assim, nasceu o Projeto Poronga. Antes de entrar na floresta corrigimos a distorção idade-ano em nossa rede urbana. A floresta é sagrada e não se pode entrar sem a permissão do tempo. Um dia, alguém disse que é preciso começar devagar. O mais importante não é a velocidade, mas a direção. Eu olho para trás e penso feliz: acertamos o rumo! (MEMÓRIA PORONGA, 2014, p. 6)

De acordo com a proposta pedagógica do Poronga, “[...] em 2002 a Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre concebeu o Programa Especial de Aceleração da Aprendizagem como uma experiência educacional alternativa para aqueles alunos que apresentassem atraso escolar de dois ou mais anos” (ACRE, 2011b, p. 11). Nesse sentido, embora a implantação do Projeto tenha ocorrido em 2002 sua pré-história tem raízes no movimento social da ONG que representava a luta dos seringueiros pela educação, para os quais a luz do conhecimento era vista como instrumento de participação social.

O relato inicial da história sugere que o Projeto nasce com objetivo bem definido, com uma concepção de educação que não deve servir para adaptar o indivíduo à sociedade, mas para enfrentar, resistir e participar. O foco inicial dos seringueiros era a alfabetização que possibilitasse sair da escuridão, a qual fica condenado quem não domina os códigos da leitura e da escrita numa sociedade letrada.

No entanto, esse projeto inicial sofre mudanças quando sai do contexto de uma ONG e passa a ser programa educacional do Estado do Acre. Contudo, há uma linha que interliga a história: como participantes de movimentos sociais Binho Marques e Jorge Viana pareciam estar acostumados a trabalhar em parceria, embora com enfoque menor e com maior autonomia. Porém, ao assumir o governo do Estado, o desafio para com a educação era bem maior do que aquele de quando estavam na ONG, ao mesmo tempo conforme afirma o próprio Binho “[...] tínhamos pouquíssimo tempo. Éramos governo e precisávamos de ajuda”.

Nesse contexto o Estado busca a parceria com a FRM que atende a demanda do Acre por meio do seu pacote educacional da metodologia do telecurso⁵⁵. Para a FRM, representada na fala de Vilma Guimarães, no livro *Memória Poronga*, a parceria ocorreu a partir do desejo comum de “[...] enfrentar um dos maiores desafios da educação básica brasileira: a distorção idade/ano”. Vale lembrar que em 1999 quando Binho Marques e Jorge Viana foram até a FRM o Acre estava inserido na política educacional nacional consensuada com o Banco Mundial – FUNDESCOLA- que tinha como um dos objetivos a redução do analfabetismo e da distorção idade-ano.

O Projeto Poronga, desde sua implantação, apresenta como objetivo geral:

[...] proporcionar a construção do saber, favorecendo o desenvolvimento da criatividade, e formação integral do cidadão autônomo, consciente e comprometido, capaz de exercer sua cidadania de forma produtiva como sujeito histórico no processo de evolução da vida humana e da sociedade. (ACRE, 2011b, p. 15).

A abrangência alcançada pelo Projeto no Estado durante os anos que está em funcionamento é ressaltada pela secretária de educação (2003- 2011), a Sra. Maria Corrêa: “[...] o trabalho iniciou-se em 23 escolas e, ao longo de 11 anos, passou a alcançar todas as escolas urbanas com maior concentração de distorção em Rio Branco e se estendeu para o interior do Estado, com atuação nos seis maiores municípios” (MEMÓRIA PORONGA, 2014, p. 7).

⁵⁵ O Telecurso® nasceu nos anos 70, com o propósito de oferecer aulas pela televisão a milhares de brasileiros que queriam e precisavam concluir a escolaridade básica. A partir de 1995, por meio de uma parceria entre a Federação das Indústrias de São Paulo (Fiesp) e a Fundação Roberto Marinho, o Telecurso® foi completamente atualizado, passando a se chamar-se Telecurso® 2000. Em 2008, o Telecurso® 2000 foi ampliado e revisado e ganhou o nome de Novo Telecurso®. Novas disciplinas foram incluídas, novos programas de TV foram produzidos e novos livros foram elaborados com o objetivo de auxiliar as pessoas a estudarem as disciplinas do Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio. Hoje, ele é chamado de Telecurso®. Os três módulos do Ensino Fundamental – anos finais contam com 9 livros do estudante, 6 livros do professor e 360 programas de vídeo. (Fundação Roberto Marinho. Disponível em: <http://educacao.globo.com/telecurso/noticia/2014/>. Acesso em: 10 maio 2016).

Embora o discurso oficial reitere que a nova forma dada ao Poronga indique o acerto do caminho consideramos que, a partir da parceria do Estado com uma empresa privada, delegando ao terceiro setor a responsabilidade pelo ensino no Projeto, apresenta contradições frente ao tipo de educação defendido pelos seringueiros, já que os interesses da iniciativa privada no terreno educacional dificilmente vêm ao encontro das demandas sociais pela educação da classe trabalhadora. Contudo, precisamos considerar as necessidades técnicas e de recursos humanos que justificavam, naquele primeiro momento, a parceria do Estado com a FRM.

A primeira justificativa estava nos altos índices de distorção escolar no ensino fundamental. Os números da distorção idade-ano no ensino fundamental no Estado do Acre, em 1999 eram de 55,42 % (ACRE, 2004). Tal quadro de distorção exigia ação por parte do Estado, não somente porque a demanda era grande, mas porque nesse período estão em curso reformas educacionais pautadas por uma agenda mundial que requeria ação de enfrentamento da exclusão escolar. Nos primeiros anos de 2000 o Acre vive um processo de intensa migração do campo para a cidade e, devido ao pouco acesso à escola na maioria das comunidades do campo o Estado apresentava, tanto na educação do campo, como na urbana, alto índice de distorção escolar, a qual de acordo com o discurso oficial justificava a necessidade de implantação de uma política de correção de fluxo:

Conforme dados do CENSO/IBGE/2003, nas últimas 4 décadas, 47,2% da população rural do Estado do Acre migrou para a zona urbana. Dessa população, um número significativo de alunos encontra-se em distorção idade/série. Associando-se a isto, há os problemas intrínsecos das escolas como: reprovação e abandono; dos 58.980 alunos matriculados no Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano das redes estadual e municipal, 48.113 apresentam idade superior a que deveria ter na série em que cursa, representando 30,2% de distorção idade/série. (ACRE, 2011b, p. 12).

De acordo com dados do Atlas Brasil (2013), em 2000 os números da educação no Estado eram os seguintes: na população de 6 a 14 anos, apenas 30,77% estavam matriculados; da população de 15 a 17 anos, apenas 24,01% possuía ensino fundamental completo e na população de 15 a 24 o índice de vulnerabilidade dos que não estudavam nem trabalhavam era de 32,92%. Portanto, o Estado tinha diante de si um grande desafio, ao mesmo tempo eram mínimos os recursos humanos e técnicos para enfrentá-lo, já que a maioria dos professores do Estado não tinham formação superior e as dificuldades geográficas de acesso às regiões mais isoladas tornava a tarefa ainda mais desafiadora. Frente a este cenário e à urgência de seu

enfrentamento, o Estado encontra na proposta da metodologia do telecurso 2000 da FRM a melhor e talvez a mais fácil resposta para a solução desse problema educacional.

Pelo discurso do Estado e da FRM o Poronga é concebido como ação que visava enfrentar o sério problema da distorção idade-ano no Acre. Tal saída aposta numa metodologia “diferenciada” e “inovadora”. O discurso da necessidade de uma metodologia que superasse o modelo da sala de aula do ensino regular aparece como a grande aposta para atrair os estudantes, vítimas da exclusão escolar.

A segunda justificativa consistia na necessidade de fortalecimento da autoestima dos estudantes. Para os idealizadores do Projeto, a melhora da autoestima ocorreria na medida em que fosse oportunizado “[...] aos alunos em distorção idade/série um ensino de qualidade, preocupado não só com a correção de fluxo, mas com a valorização do ser humano, condição essencial para o êxito no processo de escolarização” (ACRE, 2011b, p. 9).

O ônus financeiro que o fracasso escolar traz aos cofres públicos também justifica a implantação do Poronga no Acre. Seus idealizadores reconhecem que “[...] os custos da repetência no Ensino Fundamental são muito altos, não somente em termos financeiros, mas também sociais, pessoais e educacionais”. (ACRE, 2011b, p. 11).

A partir dessas justificativas o Acre firma parceria com a FRM, a qual ocorreu por meio de contratos, ficando definidas as responsabilidades do contratante e da contratada. Embora a parceria tenha começado em 2002, apresentamos os dados dos contratos firmados no contrato⁵⁶ de 2005, pois a partir deste ano as ações inicialmente destinadas à correção de fluxo nos anos finais do ensino fundamental na capital se estendem para sete municípios do interior por meio do programa Asas da Florestania, além do programa passar a abranger também o ensino médio da cidade de Rio Branco por meio do Programa Especial do Ensino Médio – PEEM/Poronga. O objeto do contrato está presente na primeira cláusula e evidencia a natureza da responsabilidade da FRM:

O presente contrato tem por objeto a prestação de serviço de co-gestão, capacitação, supervisão e acompanhamento pedagógico, do projeto a ser implementado pelo **CONTRATANTE**, por meio da utilização da metodologia de ensino TELECURSO 2000® para correção de fluxo idade/série dos alunos matriculados na 1ª e 2ª séries do Ensino Médio, em 71 (setenta e uma) TELESSALAS, bem como dos alunos matriculados da 5ª a 7ª séries do Ensino Fundamental, na zona urbana e rural, em 85 (oitenta e cinco) TELESSALAS e 25 (vinte e cinco) TELESSALAS, respectivamente por meio de 3 (três) ações distintas (ACRE, 2005b, grifo no original)

⁵⁶ O Estado repassou a FRM nesse contrato a importância total de 2.821.813,00 (dois milhões, oitocentos e vinte e um mil, oitocentos e treze reais). (ACRE, 2005).

Das três ações assumidas no contrato, a primeira se destinava a correção de fluxo nos primeiros anos do ensino médio da cidade de Rio Branco, com duração de 18 meses; a segunda visava à correção de fluxo dos anos finais do ensino fundamental para “[...] aproximadamente 550 (quinhentos e cinquenta) alunos moradores de comunidades de difícil acesso, divididas em 7 (sete) Municípios diferentes, quais sejam: Acrelandia, Bujari, Xapuri, Brasileira, Sena Madureira, Mâncio Lima e Rio Branco” (ACRE, 2005b) por meio do Programa Asas da Florestania criado e implantado em 2005 para atender os estudantes do campo, com duração de 30 meses. Já a terceira ação visava à correção de fluxo nos anos finais do ensino fundamental para aproximadamente 2.975 (dois mil novecentos e setenta e cinco) alunos de Rio Branco, com duração de 13 meses.

Pelo exposto no contrato fica evidente que a responsabilidade da FRM era de cogestão, supervisão e acompanhamento pedagógico do Projeto e de capacitação dos docentes que trabalhariam no Poronga por meio da metodologia do Telecurso 2000. Conforme já aferido, a metodologia do Telecurso é composta por um pacote de recursos pedagógicos. No contrato firmado o Estado fica ciente de que “[...] os direitos autorais incidentes sobre o material impresso e audiovisual (livros e fitas de vídeo) utilizados em razão do presente instrumento são de titularidade exclusiva da CONTRATADA e da FIESP- Federação da Indústria de São Paulo” (ACRE, 2005b).

No ato do contrato a contratada assumiu a obrigação de: realizar os momentos de capacitação dos professores da Rede Pública Estadual responsáveis pelas telessalas; realizar a supervisão e cogestão do Projeto; acompanhar o Projeto por meio da supervisão dos profissionais envolvidos por meio das visitas nas telessalas; realizar a reprodução de todo material impresso para capacitação dos professores; produzir e enviar o material impresso para cada aluno e produzir, reproduzir e enviar o caderno de cultura; reproduzir os kits educativos para os professores referente aos temas: empreendedorismo, sexualidade e drogas.

O Estado ao contratar o pacote educacional da FRM assume a gerência da implantação e implementação dos programas, o qual se obriga a: instalar e manter as telessalas tanto do ensino médio como do fundamental, utilizando a metodologia do Telecurso 2000; assumir as despesas com transporte e viagens para os professores da rede pública estadual responsáveis pelas telessalas durante os eventos de capacitação; garantir as estruturas necessárias à realização dos momentos de capacitação e acompanhamento, e atividades complementares; adquirir material didático, livros e fitas, do telecurso 2000; realizar a mobilização dos alunos para a constituição das telessalas; avaliar em conjunto com a FRM as ações necessárias ao bom andamento do Projeto e assumir a “[...] remuneração do professores e/ou quaisquer

outros profissionais contratado pelo mesmo, em decorrência do presente instrumento, cuja responsabilidade será realizar as atividades educacionais inerentes ao projeto” (ACRE, 2005b).

De acordo com dados do diário oficial do Estado até 2014 foram firmados contratos tanto na modalidade supracitada como de aquisição de materiais pedagógicos de autoria da FRM. Nesse período, além das ações já assumidas no contrato anterior, em 2008 o Poronga/fundamental é ampliado para outros municípios do interior. Tal processo também ocorreu com o Asas da Florestania, o qual passa a atender também a partir de 2008 ao ensino médio e em 2009 amplia o acesso ao ensino infantil por meio do Programa Asinhas da Florestania, a partir das ações firmadas no contrato de 2009⁵⁷.

Todos estes programas trabalham com a metodologia do Telecurso da FRM, os quais têm públicos distintos. Pelo objeto de nosso estudo continuaremos a discussão sobre a história do Projeto Poronga destinado à correção de fluxo dos anos finais do ensino fundamental na rede de ensino estadual na zona urbana.

Atualmente o Projeto está com 14 anos de implantação na capital Rio Branco e a partir de 2008 ampliou as porongas para os municípios do interior com alto índice de distorção idade-ano, dentre os quais está Cruzeiro do Sul. No município, o Projeto chega como expansão de uma política que, de acordo com o discurso oficial, foi um sucesso na capital e, portanto, poderia e deveria ser implantada também no interior. Como já havia professoras com experiência no Poronga em Rio Branco, de lá vieram duas professoras para Cruzeiro do Sul, residindo no município durante dois anos para iniciar as ações do Projeto, conforme nos confirma a coordenadora Joana:

O Projeto Poronga foi implantado aqui em 2008. E se não me falha a memória, desde 2002 que ele foi implantado em Rio Branco, pela Fundação Roberto Marinho. Depois desses sete anos de experiência, que vinha dando muito certo, eles resolveram expandir para alguns municípios do Acre, como Cruzeiro do Sul, Tarauacá, Feijó, Sena. Foram esses municípios que foram contemplados com esse projeto. Aqui, em 2008, foi implantado, aqui para nós, e foi muito gratificante porque nós tínhamos um número muito grande de alunos em distorção. Então, foi um programa, assim, que foi muito bem vindo, pra atender esses alunos que estavam aí, talvez já desacreditados, que não conseguiam mais estudar, porque já estavam com uma idade mais avançada e, foi muito viável pra eles. (Coordenadora Joana, entrevista, 2015).

⁵⁷ Em 2009, o Estado repassou o valor global de R\$ R\$ 1.026.224,00 (um milhão vinte e seis mil duzentos e vinte e quatro reais) a FRM para desenvolver ações de “[...] desenvolvimento e fortalecimento na oferta da Educação Infantil, Fundamental, Média, EJA, na Zona Rural e Urbana” (ACRE, Diário oficial, 05 ago. 2009, p. 2). Em 2014 o repasse foi de R\$ 613.800,00 (seiscentos e treze mil e oitocentos reais)”. (ACRE, Diário oficial, 16 maio 2014, p. 6).

Ao ser ampliado para Cruzeiro do Sul, o Projeto aqui chega como pacote pronto, a partir da experiência na capital, apresentado como a solução para o problema da distorção idade-ano, já que no município era grande essa demanda e se fazia urgente seu enfrentamento. Desde o momento inicial do Projeto, o discurso tanto dos que o pensaram como de quem o materializa está bem alinhado a exaltação do êxito da implantação desse modelo de política para corrigir a distorção idade-ano no Estado.

A justificativa para a implantação do Poronga em Cruzeiro do Sul se deu devido à necessidade local de corrigir os números da distorção no município, tanto que as primeiras escolas a receberem o Projeto foram selecionadas pelas suas demandas, ou seja, aquelas que tinham “[...] acima de 15 alunos em distorção, do 6º ao 9º, eles formavam uma turma e completavam com alunos de outras escolas próximas. Abriam a vaga, aí lançavam convite, e completavam a turma.” (Coordenadora Joana, entrevista, 2015).

Por meio da metodologia do Telecurso 2000 a partir da parceria com a FRM, no período de 2002 a 2014, mais de 25.000 estudantes em distorção idade-ano nos anos finais do ensino fundamental já passaram pelo Poronga, conforme dados apresentados na tabela 7:

Tabela 7- Poronga: matrícula, taxas de aprovação, reprovação e evasão-2002-2014

ANO	MATRICULADO	% APROVAÇÃO	% REPROVAÇÃO	%
2002	2.693	98,0%	1,4%	0,6%
2003	2.532	94,8%	3,5%	1,7%
2004	1.600	92,2%	5,4%	2,4%
2005	1.921	92,6%	5,1%	2,3%
2006	1.113	91,4%	6,7%	1,9%
2007	1.732	93,2%	5,1%	1,7%
2008	2.865	92,8%	5,2%	2,0%
2009	2.080	95,4%	2,6%	2,0%
2010	1.580	96,9%	1,6%	1,5%
2011	1.702	98,5%	0,9%	0,6%
2012	2.246	98,0%	1,1%	0,9%
2013	1.499	98,3%	1,0%	0,7%
2014	2.201	95,0%	3,0%	2,0%
TOTAL	25.764	95,2%	3,2%	1,6%

Fonte: Secretaria Estadual de Educação, 2014a.

Pelos dados apresentados, durante os 13 anos do total de 25.764 de estudantes usuários do Poronga o índice de aprovação variou entre de 91,4% e 98,3%. Embora apresente taxas de reprovação e abandono, sendo respectivamente de 3,2% e 1,6%, consideramos insignificantes, se comparados aos do ensino fundamental regular para os anos finais do ensino fundamental.

O Projeto Poronga como política educacional de correção de fluxo no Estado do Acre não foge as orientações das políticas educacionais de cunho neoliberal presente nas reformas educacionais no Brasil a partir dos anos 1990, embora apresente suas especificidades e contradições próprias. Conforme discutimos na terceira seção, o descaso histórico para com a

garantia do direito à educação no Brasil delegou às políticas educacionais do final do século XX o desafio de democratizar o acesso à escolaridade obrigatória, as quais de acordo com Patto (2010) ocorreram no boom da economia globalizada e da ideologia neoliberal.

Tanto no Brasil como no Acre as últimas décadas foram marcadas pela expansão do acesso à escola, embora de forma tardia em relação aos outros países sob a agenda mundial neoliberal. Conseguindo, nos últimos anos, garantir que a quase totalidade dos estudantes em idade escolar obrigatória estivessem na escola. Mas, conforme afirma Oliveira (2007, p. 671), “[...] à medida que a exclusão por falta de escola diminuiu, visibilizou-se uma outra, a que ocorre no interior do sistema de ensino”, fato agravado pela forma como ocorreu o processo de expansão da escola, as quais apostam em políticas compensatórias que não atacam o problema da exclusão escolar, conforme autores como Saviani (2008), Duarte (2015), Patto (2005), Gentili (2009), entre outros, têm denunciado.

Programas de correção de fluxo, sob diferentes denominações, são formas de políticas compensatórias desenvolvidas a partir da década de 1990 por meio da parceria entre Estado e organizações do terceiro setor⁵⁸, dos quais a FRM se destaca no oferecimento de projetos de aceleração da aprendizagem implantados em diferentes Estados brasileiros.

De acordo com Carlos Montaña (2010, p. 15) o processo de reestruturação do capital por meio do projeto neoliberal encontra na funcionalidade do terceiro setor a busca da “[...] hegemonia burguesa no âmbito estatal, no mercado e no espaço da produção”. Para o autor, o terceiro setor se configura no contexto da América Latina a partir do consenso de Washington, o qual passa a ditar regras aos países em desenvolvimento, entre os ditames está o “[...] afastamento do Estado das suas responsabilidades sociais e da regulação social entre capital e trabalho” (MONTAÑO, 2010, p. 16), justificada pela incapacidade do Estado de gerir o bem comum. No entanto, este permanece como “[...] instrumento de consolidação hegemônica do capital mediante seu papel central no processo de desregulação e (contra) reforma estatal, na reestruturação produtiva, na flexibilização produtiva comercial, no financiamento do capital” (MONTAÑO, 2010, p. 16).

No caso brasileiro o ajuste do consenso de Washington ganha força a partir das intervenções no governo de Fernando Henrique Cardoso, nas reformas efetivadas no terreno social a partir dos anos 1990. De acordo com Montaña (2010, p. 36):

⁵⁸ De acordo com Montaña (2010, p. 54) “[...] o conceito de “terceiro setor” se expande recentemente, nas décadas de 80 e 90, a partir supostamente da necessidade de superação da dualidade público/privado e da equiparação público/estatal”.

No Brasil o processo aliancista é radicalmente diferente do ocorrido nos países centrais. Não é um pacto “social-liberal” que sucede, no nosso país, a aliança de hegemonia neoliberal, mas contrariamente, é esta última que substitui, na década de 90, o pacto “social-democrático” dos anos 80. Se a década de 1980 marcou, nos países centrais, um avanço da hegemonia neoliberal mais radical, e no decênio seguinte consolida-se a chamada “terceira via”, considerada mais *light*, no Brasil, dadas as suas particularidades históricas, o processo é significativamente contrário: enquanto a década de 80 é marcada por um “pacto social” entre os diversos setores democráticos, pressionados por amplos movimentos sociais e classistas (que levou à Constituição de 88), os anos 90 representam o contexto do desenvolvimento mais explícito da hegemonia neoliberal, onde até setores da esquerda resignada e possibilista sucumbem aos “encantos” ou às pressões do Consenso de Washington.

No caso do Acre o boom das políticas neoliberais no terreno educacional ocorre na primeira década de 2000, a partir de políticas firmadas com o BM, as quais adentraram fortemente por meio dos programas de correção de fluxo desenvolvidos a partir de 2002 nas parcerias do Estado com a FRM. Com base nas afirmações de Montañó (2010), analisamos que as particularidades históricas do Acre no contexto do Brasil contribuíram para que, embora seus governos nesse período pertencessem aos setores da esquerda, sucumbissem, tanto aos encantos como às pressões dos ditames da política neoliberal.

A forma pela qual o Estado exalta e mantém por mais de treze anos a parceria com a FRM na implementação das políticas de correção de fluxo em todos os níveis da educação básica evidencia o quanto o Estado tem sucumbido aos encantos da estratégia neoliberal de retirada do Estado das questões sociais. Desse modo, revela contradição com os princípios políticos pelos quais o PT assume o desafio de eliminar a exploração, a dominação, a opressão, a desigualdade, a injustiça e a miséria. Por outro lado, delega ao terceiro setor a responsabilidade pela resolução do problema da exclusão escolar histórica no Estado, pois, ao manter a parceria com uma única empresa, este revela também sua seletividade por um projeto político e não por outro.

Reconhecemos que as condições históricas de negação do direito à educação no Estado e os limites frente às condições geográficas e econômicas davam aos governantes poucas alternativas para não sucumbirem às pressões dessas políticas. Contudo, pelos avanços educacionais no Estado questionamos os reais motivos da necessidade de manutenção dessa parceria.

A história do Poronga é marcada pelas parcerias com o terceiro setor. Primeiramente como ONG nos anos 1980 de caráter participativo, sem muita burocracia, de envolvimento dos movimentos sociais em defesa dos direitos sociais. A continuidade da ideia do Poronga

inicial como política educacional do Estado em parceria com a FRM se insere num outro contexto das ONG dos anos 1990, “[...] criadas com o único propósito de absorver parte do fluxo de dinheiro internacional” (PETRAS, 1999, apud MONTAÑO, 2010, p. 208).

Por isso, para Montaña (2010, p. 187) não podemos analisar o avanço do terceiro setor nas questões sociais desvinculado do processo de reestruturação do capital. Para ele “[...] a escassez de recursos serve de pretexto para justificar a retirada do Estado da sua responsabilidade social e a expansão dos serviços comerciais”, alertando para as consequências sociais, principalmente nos países onde a concentração de renda torna as desigualdades sociais ainda mais gritantes. Ainda de acordo com Montaña (2010, p. 194):

O processo de retirada do Estado do trato universal/não-contratualista da “questão social”, a precarização/focalização/descentralização da atividade estatal e a paralela ampliação da atividade social privada (filantrópica ou mercantil), acaba por aprofundar e ampliar as desigualdades sociais – do qual o Brasil tem o demérito de estar nos primeiros lugares.

Nesse sentido, o processo de análise nessa primeira parte da seção evidencia o quanto o Estado se retirou na sua responsabilidade de correção do fluxo escolar por meio dos projetos de aceleração da aprendizagem implementados no contexto do projeto educacional do Acre. O papel assumido pelo Estado na parceria com a FRM evidencia o consenso do Acre às políticas neoliberais amplamente aderidas no contexto nacional a partir das reformas educacionais dos anos 1990.

Embora as peculiaridades dessa região, marcada pela histórica negação do direito à educação no Estado, justificassem naquele contexto a adesão aos ditames da política neoliberal, materializada na parceria com a FRM, com mais de 13 anos de implementação o Poronga pode significar no contexto da política educacional acreana uma estratégia de reposição do direito à educação, respondendo às demandas da distorção idade-ano. Mas, por outro lado, não deixa de sinalizar que há lacunas no ensino regular que continuam produzindo novas formas de exclusão escolar, as quais demandam ao Estado e à sociedade outras formas de intervenção. Portanto, na continuação da seção objetivamos analisar como acontece a divisão das responsabilidades nessa parceria a fim de identificarmos suas possibilidades, contradições e desafios à educação como formação do homem genérico para-si.

6.2 Estrutura e funcionamento do Poronga: concepção pedagógica

O Poronga implantado no Acre desde 2002 se constitui numa política educacional de correção de fluxo no boom das reformas educacionais de concepção neoliberal desencadeadas

no Brasil a partir dos anos 1990, conforme evidenciamos na primeira parte da seção. Essas reformas usando como justificativa a incapacidade do Estado em responder às demandas sociais incentivava as parcerias com as organizações não governamentais, denominadas de terceiro setor. Nessas parcerias o Estado como contratante destina recursos públicos para financiar pacotes educacionais da contratada que são empresas privadas que oferecem seu pacote de serviços, no caso do Acre a parceria foi feita com a FRM, sendo definido no ato do contrato as responsabilidades de ambas as partes.

Nessa divisão de tarefas há aquelas que são estritamente de responsabilidade do Estado ou da FRM, enquanto outras são geridas em cogestão entre ambos. Na sequência do texto discutiremos como as responsabilidades são assumidas na materialização do Poronga em Cruzeiro do Sul.

A coordenação e acompanhamento das atividades desenvolvidas nas telessalas, desde a implantação do Projeto, de acordo com os contratos firmados, funciona no modelo de cogestão entre o Estado do Acre e FRM, embora a maioria das professoras reconheça que nos últimos três anos do Poronga em Cruzeiro do Sul essa tarefa venha sendo assumida pelo Estado, o qual conta com uma equipe de profissionais que compõe a equipe de coordenação.

A organização do Projeto se dá de forma hierárquica, com uma equipe de coordenação geral⁵⁹ na capital do Estado, composta por uma coordenadora do programa fundamental e médio, um coordenador pedagógico, duas coordenadoras administrativas e duas técnicas pedagógicas. Em cada município o programa também tem sua equipe local, em Cruzeiro do Sul ela é composta por uma coordenadora e duas assessoras pedagógicas.

A equipe de coordenação pedagógica da capital tem as atribuições administrativas e de orientação pedagógica, a qual organiza o calendário escolar e de avaliações, os projetos interdisciplinares e presta assessoria às professoras com atividades que vão além das vídeo aulas, pois de acordo com a coordenadora Maria, “[...] além de ter as vídeo-aulas que são oferecidas ao aluno, sempre é colocado algo mais, que é a questão dos projetos, oficinas envolvendo as disciplinas, complementando o que acontece dentro da vídeo aula” (Coordenadora Maria, entrevista, 2015).

Arelada à equipe de coordenação geral, a coordenação do Poronga em Cruzeiro do Sul é responsável pela operacionalização do Projeto em nível local, na qual apenas a

⁵⁹ A coordenação do programa compreende o Poronga fundamental e médio, no entanto apresentamos apenas a equipe do fundamental.

coordenadora administrativa⁶⁰ é do quadro efetivo, enquanto as duas assessoras são de contrato emergencial⁶¹. O papel desempenhado pelas professoras em suas respectivas funções já vem determinado na orientação sobre o perfil proposto na proposta pedagógica do Projeto.

Quanto ao papel da coordenadora administrativa, no início do Poronga em Cruzeiro do Sul correspondia ao monitoramento das ações do Projeto nas escolas: “[...] a gente monitorava as escolas, como estava sendo aplicado o processo, a metodologia, e também fazia horário no núcleo pra atender a comunidade, com informações, com documentos” (Coordenadora Joana, entrevista, 2015). Naquele momento não existia a figura das assessoras e a coordenadora desempenhava os dois papéis. No entanto, a sobrecarga de trabalho obrigou a Secretaria Estadual de Educação a, ainda em 2010, designar mais uma pessoa para a coordenação do Projeto. Em 2015 a equipe estava composta por uma coordenadora pedagógica e duas assessoras.

A proposta pedagógica define tanto o perfil ideal do coordenador administrativo (supervisor municipal) como suas atribuições. Quanto ao perfil deve possuir:

Formação de nível superior na área de educação (licenciatura Plena); competência gerencial que garanta o estímulo e a colaboração na dinâmica do trabalho; determinação na busca do seu contínuo aperfeiçoamento profissional, através de estudos e pesquisas e de interesse por novas experiências educacionais; iniciativa, criatividade, determinação e ousadia; Envolvimento e comprometimento com o Projeto, seus resultados e prazos. (ACRE, 2011b, p. 71).

Quanto ao trabalho a ser desenvolvido a proposta define em média 21 atribuições, as quais evidenciam a função da coordenadora administrativa, aqui as organizamos em três eixos: acompanhamento e controle de resultados; acompanhamento do trabalho das professoras e ser elo de comunicação do e sobre o Projeto. Das atribuições de acompanhamento e controle destacamos: “[...] acompanhar o Relatório de desempenho dos alunos, sugerindo junto ao professor estratégias para superação das dificuldades e realizar um diagnóstico da área sob sua responsabilidade, visando à obtenção de resultados satisfatórios da equipe e das ações sob sua supervisão”. (ACRE, 2011b, p. 72).

No que se refere ao acompanhamento dos professores:

⁶⁰ A coordenadora administrativa é indicada pela coordenação do núcleo de educação estadual no Município. Em 2015 ela fazia parte do quadro efetivo da educação estadual, no entanto há muita rotatividade nessa função, portanto também já foi assumida por professores emergenciais.

⁶¹ As assessoras são professoras que passaram por contrato seletivo emergencial, denominado de contrato provisório no Estado. A escolha para assumir o papel de assessoria no Projeto acontece por meio de indicação da coordenação do núcleo de educação estadual no Município.

[...] planejar, coordenar, acompanhar, orientar e avaliar todas as ações pedagógicas com a equipe de professores de acordo com as diretrizes estabelecidas pela Coordenação Pedagógica do Projeto; organizar momentos de estudos e reflexão com a equipe de professores; ser proativo e ter iniciativa em toda sua prática pedagógica; orientar o professor em sua prática pedagógica diária, ressaltando claramente os aspectos positivos e desafiadores de seu trabalho, não aguardando para fazê-lo somente ao final do módulo, durante a avaliação de desempenho do professor; manter o grupo de professores motivado, integrado e em permanente produção. (ACRE, 2011b, p. 73).

Além dessas funções a coordenadora administrativa precisa ser canal de comunicação entre o projeto e a equipe de coordenação: “[...] ser o interlocutor entre os professores e a Coordenação do Projeto, solicitar auxílio à Coordenação Pedagógica para superação de desafios que não conseguiu superar/ transpor, apresentando os encaminhamentos já realizados e as tomadas de decisões”. (ACRE, 2011b, p. 74).

São muitas as atribuições da coordenadora administrativa e revelam o braço do Estado que ao gerir o projeto assume o papel de controle na execução da política educacional, conforme a própria coordenadora sintetiza ao falar sobre seu papel no Projeto: “[...] ver se as assessoras estão fazendo os acompanhamentos que devem ser feitos [...] tem todo um controle da minha parte com relação à assessoria aqui em Cruzeiro do Sul” (Coordenadora Maria, entrevista, 2015), pois de acordo com ela são as assessoras que “[...] acompanham, que estão diariamente com as professoras, que sentam semanalmente para fazer os planejamentos e analisam os planos das professoras.” (Coordenadora Maria, entrevista, 2015).

Desse modo, as assessoras têm o papel de acompanhar de perto o trabalho das professoras nas telessalas, sendo ressaltado por todas da equipe de coordenação como de fundamental importância para o bom funcionamento do Projeto. A proposta pedagógica, assim define o perfil da assessoria:

Formação de nível superior na área de educação (Licenciatura Plena); experiência em gestão de projetos educacionais/sociais; competência interpessoal e gerencial com habilidade para trabalhos individuais e em grupo; iniciativa, criatividade, determinação e ousadia; responsabilidade, envolvimento e comprometimento com o projeto, seus resultados e prazos; capacidade de coordenação, planejamento e organização; abertura a críticas e sugestões; disponibilidade para viagens; determinação na busca do seu contínuo aperfeiçoamento, através de estudos, pesquisas e de outras formas de desenvolvimento pessoal e profissional; interesse por novas experiências educacionais; habilidade na articulação político-educacional, em todos os níveis. (ACRE, 2011b, p. 74-76).

Quanto às atribuições tanto o documento que orienta a ação das assessoras como as próprias assessoras assim as descrevem:

O Assessor Pedagógico do Projeto Poronga deve ser um propositor e executor, participe de ações educacionais e, ao mesmo tempo, elemento de articulação e mediação entre essas ações e a proposta pedagógica desenvolvida em cada uma das escolas da rede estadual de educação que atendem ao Projeto Poronga, exercendo, no sistema de ensino, as funções de: Assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais implementados nas diferentes modalidades oferecidas pelo programa: 11 meses e 2 anos; retro-informar à Coordenação do Programa as ações e os níveis de aprendizagem alcançados por cada turma e/ou aluno; colaborar junto ao professor para o desenvolvimento da metodologia e alcance das habilidades indicadas em cada matriz de referência curricular. (ACRE, documento de orientação, 2015b).

Nosso papel é mesmo, como a palavra já diz, tá assessorando mesmo, dando suporte para nossa professora. A nossa tarefa não é só cobrar delas, mas está dando suporte necessário para que elas trabalhem em sala de aula. A gente vai na sala, assiste as aulas delas, faz a devolutiva, senta com elas, vê o que pode estar melhorando. Toda semana a gente faz análise dos planos delas, dar sugestões, busca atividades pra elas estarem trabalhando em sala de aula. Quando a gente vai na escola, a gente pega aqueles alunos que têm mais dificuldades, senta com eles, a gente está procurando ajudar a professora mesmo com o trabalho em sala de aula, para ela desenvolver com os alunos. Porque nosso foco mesmo são os nossos alunos, a gente está buscando estratégia para estar ajudando o professor em sala de aula. (Assessora Antônia, entrevista, 2015).

Conforme os dados evidenciam, o essencial de suas atribuições é o acompanhamento nas telessalas, contribuindo para que a metodologia seja cumprida conforme prevista, visando o melhor desenvolvimento dos estudantes.

Quanto ao papel docente no Projeto se caracteriza pela unidocência, pela qual uma única professora assume a telessala durante o curso. Os dados revelam que as professoras têm diferentes posicionamentos sobre essa prática, enquanto umas defendem como muito positiva, pela proximidade aos alunos, outras analisam os desafios dessa prática:

[...] quando eu recebi o convite do projeto, alguém me apresentou a metodologia dele... falei assim: é o que eu quero. Porque eu vou me realizar. Eu vou pegar meu aluno cru, né, sem saber de nada e vou moldar ele para ir para o médio. Está entendendo? Então, assim, de certa forma, eu me sinto realizada na questão da metodologia. E assim, você é um pouco mãe... é um pouco psicóloga. (Professora Luzia, entrevista, 2015).

É um processo desafiador, porque não é fácil, porque a gente lida com alunos, com alunos assim com muitos problemas. É. Tanto em termos de aprendizado, quanto em termos da família mesmo. Então, assim, não é fácil lidar com aluno do Poronga. Eu vejo assim, que eu tenho aprendido muito.

Tenho aprendido bastante com a experiência de ser professora do Poronga. (Professora Graça, entrevista, 2015).

Para o discurso oficial a prática unidocente se justifica pelo fato de que “[...] o professor deixa de ser especialista em conteúdos específicos, fonte principal de conhecimentos, aquele que ensina, um verificador, e passa a ser um especialista em dinâmicas de construção de conhecimento”. (ACRE, 2011b, p. 28). A função das professoras é de facilitadoras dos processos de aprendizagem, por meio da organização e coordenação do grupo de estudo, como criadoras de “[...] condições para que o aluno desenvolva habilidades que facilitem a aprendizagem; orientador do processo de aprender a aprender. [...] o professor modifica a sua prática e desenvolve formas diferenciadas de pensar, de sentir e de agir” (ACRE, 2011b, p. 28).

Com tal concepção sobre o papel docente, o contrato emergencial, desde a implantação do Poronga, foi a única forma utilizada para garantir o quadro de professores do Projeto, tal forma é vista tanto como positiva como negativa:

Para o projeto é o ideal, porque a tendência é que ele um dia vai deixar de existir. E se a gente pegar um professor efetivo para vir para o projeto e digamos que no ano seguinte não vai haver aluno para ele trabalhar, pode ter risco de ele ficar sem lotação. [...] **ele pode ser rescindido o contrato a qualquer momento.** Então, esse é o motivo de trabalhar com provisório (Coordenadora Joana, entrevista, 2015, grifo nosso).

Eu acho que é ruim (ri) (*contrato provisório*). Eu acho que é ruim. Porque a gente vê assim, que os provisórios, hoje, é quem faz acontecer. Claro que a gente não vai generalizar, dizendo que são só os provisórios. Porque a gente sabe que existe mais provisório do que permanente. E aí **a gente percebe que os provisórios, por medo eu acho, de, de repente perder o contrato. Porque você sabe que ele fica ali trabalhando, mas a qualquer momento ele pode sair, então ele procura trabalhar da melhor forma possível,** eu acredito que é por conta disso. (Professora Graça, entrevista, 2015, grifo nosso).

A constituição do quadro docente do Projeto retrata o modelo intervencionista de mercado no Estado. A busca por eficiência que antes estava sob o domínio e controle do Estado, a partir dos anos 1990 tal domínio e controle passa a ser gerido pela lógica do mercado, ganhando espaço “[...] o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público” (SAVIANI, 2008, p. 438), de tal maneira que o Estado assume o papel de contratação de

peçoal, mas com custos mínimos, garantindo apenas uma única professora para trabalhar todas as disciplinas e sem garantir os direitos trabalhistas⁶².

A função unidocente das professoras justifica todo o trabalho de acompanhamento por parte da coordenadora administrativa e das assessoras, o qual envolve visitas semanais nas telessalas, orientação da construção da sequência didática e de elaboração dos itens das avaliações, além dos encontros de formação no início de cada módulo e planejamento semanal.

Para a maioria das professoras esse acompanhamento é de fundamental importância para que as atividades do Projeto apresentem resultados positivos. No entanto, aquelas que evidenciaram menos conformação a visão tão positiva do Poronga reconhecem haver nessa forma de acompanhamento certo mecanismo de controle por parte do Estado: “[...] há uma fiscalização muito grande, porque toda semana tem uma coordenadora na nossa sala. Você sabe que a coordenadora ela vai, não é só para saber se os alunos estão bem, elas vão para fiscalizar mesmo, para ver se a metodologia está sendo colocada em prática”. (Professora Graça, entrevista, 2015).

Outro processo de acompanhamento ocorre por meio dos encontros de formação promovidos pela coordenação do Projeto, antes do início de cada módulo. Tais encontros de formação no período de implantação do Projeto eram promovidos pela FRM juntamente com o Estado, no entanto de acordo com as professoras nos últimos dois anos a formação vem sendo assumida pela equipe de coordenação local e/ou da capital, a qual segundo a professora Joaquina contribui de forma significativa para sua prática pedagógica:

O processo de formação ele acontece, assim... a gente é convidado quando termina o módulo, aí vai iniciar o bloco de matemática... são cinco dias... é três dias pra matemática e dois dias pra geografia. Aí é o seguinte.... aquela capacitação é o que? É sugestões de dinâmicas, sugestões de problematização.... sugestão de tudo. E muitas coisas a gente traz para dentro da sala da gente. Vem dramatizações. São sugestões... O que eu gosto do projeto é isso. A gente realmente recebe sugestões interessantes que vem de lá. (Professora Joaquina, entrevista, 2015).

Além dos encontros de formação, as reuniões semanais⁶³ de planejamento contribuem para que o assessoramento ocorra com maior proximidade das atividades desenvolvidas no Projeto, as quais são apontadas pelas professoras como uma característica peculiar do

⁶² Durante as entrevistas as professoras afirmaram que recebem o salário durante os meses em que estão trabalhando, quando tem o período de recesso escolar elas nada recebem.

⁶³ As professoras são remuneradas com carga horária complementar para que possam participar dessas reuniões. Recebem no total um salário de R\$2200,00 para trabalhar 37 horas semanais.

Poronga. Conforme explica a professora Luzia tais encontros ocorrem de acordo com a metodologia de equipes adotada na telessala:

[...] o que tu vê no planejamento é a vivência da sala. Nós, os professores, somos divididos em equipe de socialização, coordenação, avaliação e síntese. Quando tu chega lá tem um professor fazendo a síntese. A coordenação, ela organiza as cadeiras do jeito que estava ali, quando termina ela retira e guarda, tu está entendendo? As equipes que trabalham em sala, nós professores também trabalhamos. [...]. E quando tem capacitação a gente é dividida do mesmo jeito para fazer trabalho. (Professora Luzia, entrevista, 2015).

O dia de planejamento é visto pelas professoras como o momento da semana que possibilita a elas aprender, desabafar, renovar energias e unir forças frente aos desafios vivenciados em sala de aula, seja em relação às dificuldades de aprendizagem dos estudantes, ou referente aos problemas de comportamento, conforme desabafam as professoras:

Nosso planejamento é a essência do nosso projeto. Porque é o momento em que o professor ele vai carregado ali da semana, e é o momento de compartilhar as dificuldades, as estratégias que deram certo e, assim, é o desabafo mesmo. Então, é o momento que a gente tem mesmo para compartilhar. É o que deu certo, o que deu errado, nossas angústias, nossa aflição. (Assessora Antônia, entrevista, 2015).

Ah, eu acho que é muito importante, porque é a partir dali que a gente vai para sala de aula preparada. Além disso, porque como se trata de disciplinas diferentes, a gente precisa desse planejamento para poder tirar as dúvidas. No qual a gente se reúne com as outras professoras. A gente vivencia porque tem professores que tem dificuldade. Quem já está mais tempo no projeto, nem tanto, porque já está acostumado. Mas, quem não está, a gente precisa tirar as dúvidas. (Professora Graça, entrevista, 2015).

A importância atribuída pelas professoras ao planejamento semanal se dá pelo fato que esse momento se constitui tanto em espaço de socialização das dificuldades como de aprendizagem frente aos desafios da unicodência. Além disso, no planejamento as professoras vivenciam as sequências didáticas que cada professora irá trabalhar na semana seguinte, ou seja, durante a semana anterior ao planejamento cada professora, sob orientação da assessora, planeja uma aula para semana seguinte. No dia do planejamento as professoras socializam suas sequências e as explicam e exemplificam para o grupo. Dessa forma o encontro de planejamento é também de formação, conforme explica a assessora Antônia:

A nossa sequência ela é bem detalhada, então se o professor vai colocar aquela tarjeta lá no quadro, tem que está aqui no cartaz. [...] a vivência é ir lá fazer o cálculo, tirar as dúvidas do professor, porque que deu esse resultado,

porque que não aquele. Então, é uma aula mesmo. A gente trabalha todo o plano passo a passo na vivência que é para o professor ir pra sala de aula preparado. Então o professor tem que ir para sala seguro, então esse momento de estudo dentro do planejamento ele é muito importante para que o professor ele vá com segurança para sala de aula. (Assessora Antônio, entrevista, 2015).

O processo de acompanhamento da elaboração da sequência didática também ocorre com a elaboração das avaliações ao final de cada módulo, ou seja, tudo que as professoras fazem precisa passar pelo olhar atento das assessoras que avaliam se está de acordo ou não com as orientações do Projeto. Esse acompanhamento por um lado é visto como positivo por algumas professoras, mas por outro encontra resistências. Uma das assessoras destacou que uma de suas dificuldades na assessoria se devia a resistência em acatar suas orientações por parte de algumas professoras. Isso revela que esse “acompanhamento” tem um braço de controle do Estado que engessa a autonomia do professor que resistem como podem.

Além da equipe de pessoal que é remunerada pelo Estado, a criação e manutenção dos espaços físicos para o funcionamento das teleaulas também é de sua responsabilidade. Dessa forma as turmas do Poronga funcionam no espaço físico das escolas da rede estadual de ensino. Quanto à organização das turmas tem ocorrido de forma que as escolas que apresentam maior quantidade de estudantes em defasagem idade-ano e tem espaço físico são convidadas pela Secretaria de Educação para abrir uma turma, obedecendo ao mínimo de 35 e o máximo de 40 estudantes por turma.

Sobre a duração do curso, a proposta inicial do Projeto era de trabalhar os quatro anos finais do EF em 11 meses, atendendo o público de 15-18 anos. No entanto, muitos estudantes não conseguiam acompanhar o ritmo, por ser muito acelerado. Assim, de acordo com a coordenadora Joana, perceberam que “[...] havia muita desistência, os alunos não conseguiam entrar no ritmo da aceleração, porque era realmente trabalhado quatro anos em 11 meses, não era fácil” (Coordenadora Joana, entrevista, 2015). Com a mudança, em Cruzeiro do Sul, o Projeto passou a funcionar com turmas de dois anos, atendendo os estudantes com no mínimo 13 anos, em distorção de pelos menos dois anos de escolaridade em relação ao ensino regular, conforme definido na proposta pedagógica do Projeto:

O Programa Especial de Aceleração da Aprendizagem do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental – Projeto Poronga é destinado aos alunos em distorção idade/série, sendo oferecido pela Secretaria de Estado de Educação e Esporte, através de dois cursos. O Projeto original que tem duração de 11 meses é indicado aos alunos que já possuem habilidades e competências compatíveis com as do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental. E a modalidade de 02 anos destinada aos alunos que tenham habilidades compatíveis com as

do 5º ano e estejam com a idade mínima de 13 (treze) anos completos. (ACRE, 2011b, p. 27).

De acordo com a coordenação do Projeto, os critérios de formação das turmas seguem ao que já estabelece a LDB/1996, de dois anos de distorção. A divisão das turmas é feita pela equipe de coordenação do Poronga, por meio de uma avaliação que classifica os estudantes entre os que farão as duas etapas e os que farão somente a segunda etapa, observando o nível de aprendizagem. No entanto, é possível inferir da fala das professoras que elas chegam a duvidar se de fato são apenas os critérios da distorção que são observados na seleção dos estudantes do Poronga, conforme expressa a professora Joaquina:

[...] lá na escola eles pegaram a peneira, dos alunos que estavam totalmente tendo problemas, inclusive os especiais. [...] Eu acho que eles não visaram só o aprendizado, a falta de aprendizado. Colocaram lá no Poronga: questão de indisciplina, o aluno em defasagem mesmo no ensino, muito lento. (Professora Joaquina, entrevista, 2015).

O discurso oficial do Projeto é o de que os usuários do Poronga estão em distorção escolar devido ao ensino regular não garantir espaço de participação dos estudantes, desconsiderando as condições descritas pela professora. No entanto, embora percebam essas condições, as professoras assumem o discurso oficial de que a forma de resolver o problema da exclusão consiste apenas numa metodologia que garanta o papel do estudante ativo na sala de aula:

Então o aluno tem a oportunidade de falar, de questionar. Porque no regular, eles ficavam meio intimidados, devido à defasagem deles. E eles não tinham aquela, aquela [...] ser livre pra questionar dentro de sala de aula. O Aluno é ativo, a gente quer ele participando e ele participa bastante. Eles querem participar. Eles querem falar. E no Poronga, quando nós, quanto assessora, quando a gente chega na sala, o que a gente quer ver é isso. Não é só o professor dando aula, não. A gente quer ver o aluno lá participando junto com o professor. (Assessora Raimunda, entrevista, 2015).

Eu acho assim que o aluno, a gente teve até uma capacitação agora sobre isso, o aluno ele é o papel mais importante, o mais importante não é o professor, não. É o aluno, mas ele precisa de uma ponte que é o professor. E esse professor, ele vai tá auxiliando esse aluno, né, a construir. Porque só, o aluno só ele não vai construir nada. Precisa dessa ponte que é chegar ao professor, o conteúdo e tudo. (Professora Graça, entrevista, 2015).

Em nome do papel ativo do sujeito que conseguiria superar a defasagem escolar por meio de uma metodologia inovadora a FRM recebe todo bônus pelo que é ensinado no

Poronga, a qual assume o essencial do processo pedagógico – organização do currículo e consequentemente a metodologia e o conteúdo a ser trabalhado na telessala.

Quanto à organização curricular, o Projeto defende estar diretamente em consonância com o que definem as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental, trabalhando “[...] o conhecimento em áreas – Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Ciências Humanas – numa perspectiva de interdisciplinaridade e de contextualização, assegurando uma educação de base humanística, científica e tecnológica” (ACRE, 2011b, p. 50). Justifica que em nome das competências necessárias ao desenvolvimento da cidadania “[...] é necessário o conhecimento e a compreensão da realidade social de forma global e contextualizada, e o desenvolvimento de uma prática educacional que esteja voltada para a conscientização dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental”. (ACRE, 2011b, p. 50).

A proposta pedagógica do Projeto assume como “[...] diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular as quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser”. (ACRE, 2011b, p. 18). Por tal proposta se defende que a escola deve preparar o educando para os desafios do mercado de trabalho por meio da educação de novas competências e novos saberes que possibilitem participar das novas relações desse mercado cada vez mais exigente e seletivo, portanto exige capacidade criativa e flexibilidades frente suas constantes mudanças.

Visando desenvolver todas essas competências o Poronga está organizado em três módulos, correspondendo, consequentemente, a três eixos temáticos, sendo eles: **Módulo 01** - O ser humano e sua expressão - Quem sou eu? **Módulo 02** - O ser humano interagindo com o espaço - Onde estou? **Módulo 03** - O ser humano em ação - Para onde vou? De acordo com os idealizadores do projeto, “[...] os eixos temáticos problematizam e se articulam para construir o sujeito que pensa, que se percebe, conhece seu entorno e nele interfere, descobre-se produtivo e vive sua condição de cidadão” (ACRE, 2011b, p. 51).

O curso na modalidade de dois anos trabalha no primeiro ano os conteúdos do 6º e 7º ano e no segundo os de 8º e 9º ano, dividido nos três módulos que somados correspondem à carga horária total de 1.752 horas, trabalhadas em 20h semanais e distribuídas em 428 dias letivos (ACRE, 2016). As aulas são trabalhadas a partir do material didático do telecurso 2000, composto de DVD com os programas/teleaulas, livro do aluno e livro do professor. Cada teleaula deve ser trabalhada em 4h diárias, ou seja, cada sequência didática é elaborada com base no conteúdo de uma teleaula.

A carga horária das disciplinas está distribuída da seguinte forma: Ciências – 224h; Geografia do Brasil e do Acre -200h; História Geral, do Brasil e do Acre – 208h; Língua Estrangeira Moderna/inglês- 128h; Língua Portuguesa – 424h; Matemática – 408h. (ACRE, 2016).

Todas as disciplinas são trabalhadas por uma única professora que permanece com a turma durante os dois anos do Projeto, conforme a proposta da unidocência, exceto a disciplina de Educação Física, com 160h, a qual os estudantes do Poronga estudam com professor do ensino regular no contra turno.

Além das teleaulas o Poronga trabalha com projetos complementares: no primeiro módulo- Ler é um Prazer, Projeto Prevenção, Percurso Livre e Projeto Educação Ambiental na Escola; no segundo módulo - Percurso Livre e Projeto Ler é um Prazer e Florestabilidade; no terceiro módulo - Minha África Brasileira e Ler é um Prazer. Também estão incluídas na carga horária das disciplinas, em cada módulo, as avaliações e recuperações.

A Arte e Educação Religiosa são parte do currículo, no entanto de acordo com a diretriz do Poronga devem ser trabalhadas de forma interdisciplinar. Na prática, a professora Joaquina explicou que ocorre da seguinte forma:

[...] dentro esse período todo a gente tem que incluir as quatro notas de religião e as quatro notas de arte. [...] A gente trabalha, tipo numa atividade de grupo, um trabalho de geografia, ele vai trabalhar as características, mas com a arte - um desenho; de ciências, da mesma forma. A gente vai incluindo as notas dentro do conteúdo. (Professora Joaquina, entrevista, 2015).

Quanto à metodologia de trabalho das disciplinas, de acordo com a coordenadora Joana essa “[...] é uma das qualidades que a FRM em parceria com nossa coordenadora geral de Rio Branco, elas presam muito. Porque é o que faz, é como se diz, é a mola que faz realmente o projeto dar certo é essa metodologia diferenciada” (Assessora Antônia, entrevista, 2015).

Nesse sentido, a prática pedagógica obedece ao modelo de sequência didática defendida como metodologia diferenciada, a qual está organizada em: atividade integradora; problematização/motivação; leitura de imagem; atividade com o livro-texto; atividades complementares, conforme descrita pela professora Graça:

A gente segue a metodologia, começando pela atividade **integradora**, essa atividade integradora pode ser uma dinâmica, pode ser um texto reflexivo, quando fala integradora já está dizendo que é para integrar os alunos da

turma. Depois vem a **problematização** do conteúdo, nessa problematização é que vai estimular o aluno a querer assistir ao vídeo. Aí depois vem o **vídeo**. Na sequência, depois do vídeo, vem a **leitura de imagem**, essa leitura de imagem serão os questionamentos voltados para o vídeo, que pode ser de uma forma bem dinâmica, que pode ser questionamentos orais. E em seguida, após essa **explicação do conteúdo** vai ter, para construir os conceitos juntamente com os alunos, porque nós professores nós não podemos dar os conceitos prontos. Aí, o que é que acontece? A gente precisa instigá-los de forma que construa o conceito juntamente com eles. Aí depois nós temos a **atividade extra** que é a atividade para saber se realmente ele conseguiu assimilar o conteúdo. Na sequência, vem a **atividade complementar** que é uma atividade feita em grupo. Geralmente divido a turma em quatro grupos, que é trabalhando no caso as quatro equipes. (Professora Graça, entrevista, 2015, grifo nosso).

A metodologia de ensino do Projeto compreende uma prática educativa focada na atividade por parte do estudante, a partir da noção de sujeito defendido pela concepção construtivista que, conforme Rossler (2006), deve ser livre, ativo, criador, ousado, corajoso, inteligente, pensante e construtivo. Essa centralidade na pessoa do estudante como aquele que aprende por si só desconsidera que o desenvolvimento de tais funções não depende unicamente de cada sujeito, mas em grande medida da intervenção do professor e que, na escola, deve ser feita de forma intencional.

A ideia de que a atividade pedagógica deve ter como referência o conhecimento do cotidiano do estudante e de que o professor deve ser apenas o facilitador do processo educativo fica evidente na defesa da assessora Antônia ao explicar o porquê do projeto assumir uma concepção construtivista:

Nós seguimos o construtivismo porque nós não levamos nada pronto e acabado para o aluno. Todo conceito, por exemplo, o que que é um substantivo? Nós não vamos dizer para o aluno o que que é substantivo, nós vamos construir com o aluno o que que é um substantivo. Então dentro do projeto se o professor levar uma tarjeta com os significados lá do lado, se nós tivermos na sala, nós já vamos chamar ele, porque não pode. Que que nós vamos ter que fazer? Nós vamos construir com o aluno, a partir dos conceitos do aluno, aí nós vamos criar o nosso conceito. Aí, o que que nós observamos? Quando o aluno não chega no conceito exato, fica indagando com eles até ele chegar naquele conceito exato que é. Mas, nunca nós podemos levar pronto e acabado para o nosso aluno. Devemos sempre construir a partir do conhecimento deles (Assessora Antônia, entrevista, 2015).

A defesa de que o estudante pode aprender sozinho, evidenciada na organização da sequência da aula, delega à vídeo aula papel essencial no processo de construção do conhecimento por parte do estudante, portanto esta não pode faltar, mesmo que alguns conteúdos já tenham sido refutados, conforme expressa a assessora Antônia:

O vídeo ele faz parte da metodologia, porque a leitura de imagem já vem do vídeo. Então, ele é explorado dentro do vídeo. Tem algumas habilidades que o vídeo não contempla, então o professor ele vai buscar em livro, internet para trabalhar aquela habilidade, quando o vídeo não contempla. Já houve essas questões porque assim, os nossos vídeos estão ultrapassados. As teleaula, os alunos brincam que os personagens já morreram (ri). Mas, nós temos esse cuidado, dentro da metodologia nós temos o quadro atualizando que é justamente para fazer essa atualização dos dados que eles passam, porque se for um dado muito antigo, informações, então o professor traz o quadro atualizando para sala de aula, que é o momento de atualizar aqueles dados, aquelas informações. Mas, o vídeo ele tem que acontecer. (Assessora Antônia, entrevista, 2015).

Além do vídeo aula, outra exigência da metodologia consiste no envolvimento dos estudantes na rotina da telessala por meio das equipes de trabalho, as quais são formadas no início de cada ano letivo e podem ser reorganizadas a cada novo módulo, a critério da professora, sendo elas: socialização, coordenação; síntese e avaliação, tendo as respectivas funções:

A equipe de coordenação que ajuda o professor a organizar a sala; a equipe de socialização que sempre está disposto a trazer uma dinâmica para envolver a turma; a equipe de síntese que registra tudo que acontece durante a aula e a de avaliação que diz no final o que não foi bom e que precisa ser melhorado. E ali já é formado mesmo o espírito de equipe. E esse espírito de equipe contribui para ele lá na frente, no mercado de trabalho, muitos se encaminham muito bem por conta disso. (Coordenadora Joana, entrevista, 2015).

Pertinente à concepção de sujeito que aprende sozinho e na interação com os pares, a dinâmica de organização da telessala também já vem definida na metodologia do Poronga:

O projeto Poronga ele só pode ser trabalhado em círculo. Nada de fileira. Se ele trabalhar em fileira é o mesmo que no regular. Por que em círculo? Porque é o contato com o aluno. Outra, o professor vai ter acesso de está fazendo rodízio no círculo e está tendo direto o contato com o aluno, mais proximidade. Eles colocaram que essa proximidade faz com que o aluno questione, faz com que o aluno pergunte para professora, a professora se aproxima dos alunos. Que no regular é diferente. O professor fica lá na frente, e aquele aluno lá de trás? Ela não chega nem perto dele durante a aula toda. (Professora Luzia, entrevista, 2015).

Quanto à avaliação, o Projeto assume as modalidades definidas pela LDB/1996 compreendendo as avaliações diagnóstica, formativa e somativa, sendo considerada “[...] elemento fundamental na metodologia utilizada pelo Projeto Poronga. Ela é feita de forma ampla considerando todas as etapas do processo” (ACRE, 2011b, p. 57), de forma que ela

deve ocorrer “[...] a cada bloco de aula/conteúdos estudados na etapa, variando de 10 a 20 aulas cada bloco, totalizando 4 blocos de conteúdos, representados por 4 médias que equivalem aos 4 bimestres do ano letivo” (ACRE, 2011b, p. 58). Também exige que seja respeitada 75% de frequência a cada ano do curso. O acompanhamento da avaliação é definido como atribuição de todos os envolvidos no Projeto por parte do Estado e a FRM.

Além das atividades avaliativas, o Projeto trabalha com a recuperação da avaliação, a qual acontece “[...] ao final de 2 (dois) blocos, considerando a nota 7,0 (sete) como padrão mínimo de qualidade que é o que se espera como resultado mínimo ao final de cada bimestre ou bloco de aulas” (ACRE, 2011b, p. 62). Para os estudantes que não conseguem essa nota, “[...] ofereceremos uma NOA (Nova Oportunidade de Aprendizagem) ao final de cada ano, buscando nos registros as habilidades que o aluno ainda não desenvolveu, visando sanar as dificuldades apresentadas no processo” (ACRE, 2011b, p. 62). Ao final dos dois anos de curso os estudantes que conseguirem alcançar a média de aprovação recebem o certificado de conclusão de Ensino Fundamental, já aqueles que não forem aprovados, a partir do consenso entre professores do Poronga e a coordenação pedagógica da escola se identifica uma turma a qual este estudante deve ser reintegrado.

Pelas responsabilidades assumidas pelo Estado e aquelas delegadas a FRM aqui apresentadas se evidencia que nessa parceria o Estado abriu mão do cerne do Projeto Poronga quando delegou ao terceiro setor total responsabilidade pelo currículo e a metodologia de ensino nas telessalas e assume o papel de gerenciamento e controle de resultados. Portanto, na sequência do texto tecemos algumas considerações sobre as contradições e implicações dessa parceria.

Em primeiro lugar consideramos contraditório o fato de um governo popular com raízes em movimentos sociais dos anos 1980 em defesa do direito à educação sucumbir com tanta sedução aos encantos dos pacotes educacionais da iniciativa privada, entregando à FRM o coração do Projeto. Durante os mais de 14 anos que o Poronga está no Acre, embora tenha havido mudanças na sua forma de cogestão, a essência não mudou, pois nos últimos anos o Estado tem assumido a formação dos professores, no entanto a concepção da política neoliberal do papel do Estado como órgão de controle permanece.

A concepção política neoliberal pela qual o Estado se retira de sua responsabilidade de cuidar do bem comum, mas funciona como órgão de fiscalização e controle comparece na forma de organização da equipe de coordenação. Tanto o perfil, quanto as atribuições da coordenadora e das assessoras revelam que o acompanhamento feito no Projeto tem o braço do Estado fiscalizador dos resultados. Além do mais, quando o Projeto define o perfil para

cada função da equipe coordenadora evidencia o modelo empresarial pelo qual o mercado funciona, a qual tem adentrado fortemente na esfera pública como melhor modelo de gestão.

A precarização do trabalho docente também se evidencia na forma de contratação e na sobrecarga de trabalho do Projeto. O contrato emergencial, a única forma utilizada no Poronga, é denunciado por Renata Paparelli (2009) como uma característica inerente às políticas públicas implementadas a partir dos anos 1990 que tem agravado a precarização do trabalho docente. Aliada a essa precarização, temos a consequente perda da identidade profissional e da falta de autonomia.

Ademais, a coordenação do Poronga funciona praticamente de forma independente do sistema de ensino estadual, explicitado na própria forma hierarquizada de funcionamento. Enquanto o modelo de gestão escolar democrática defendido pela LDB/1996 está em vigência no Estado desde 2004, a estrutura organizacional do Poronga obedece a uma lógica organizacional vertical, pela qual todos os membros da equipe de coordenação são escolhidos por representantes da hierarquia da Secretaria Estadual de Educação, evidenciando a contradição entre o discurso da garantia de participação e de construção da autonomia, perpassado no Projeto. A hierarquização contribui para diminuir os espaços participativos tão defendidos no discurso. Além do mais, na prática tem contribuído para que o funcionamento do Poronga ocorra de forma isolada, tanto nas escolas como no próprio sistema de ensino.

Conforme alerta Montañó (2010) a retirada do Estado e a paralela ampliação da atividade social privada delega ao Estado o papel de fiscalizador, pois embora as assessoras e a coordenadora reconheçam a importância do acompanhamento das atividades do Projeto, tal acompanhamento não deixa de ter sua função fiscalizadora, evidenciada tanto na atuação da coordenadora como das assessoras ao visitar as escolas e assistir as aulas das professoras; na forma de acompanhamento da elaboração da sequência didática e na observância do cumprimento da metodologia.

A forma como o Poronga está organizado pouco contribui para a autonomia das professoras. De modo geral o Projeto em sua concepção inicial é pensado com uma metodologia pronta, com vídeos prontos e que deverão ser seguidos à risca. E a equipe de coordenação quando acompanha todo o processo de implementação, redirecionando o trabalho pedagógico das professoras, ou acena para a demissão quando percebe que alguma delas não está seguindo o perfil proposto pelo projeto, contribui para cercear a autonomia e a participação, de modo que ao invés de se preocupar com o ensino e com aprendizagem dos estudantes, se torna um fazedor de coisas, que por vezes usurpa o tempo, a subjetividade das professoras, conforme a maioria delas mencionou ao falar sobre o trabalho no Projeto.

Essa falta de autonomia e de participação das professoras, além de ser contraditória em uma política educacional que defende como uma de suas finalidades a formação da autonomia também é limitadora do próprio processo de ensino e aprendizagem, bem como contribui para acirrar o processo de exclusão. Pois, ao defender uma metodologia própria e propagada como inovadora o Projeto as submete ao seu sistema de controle, pelo qual as professoras precisam ser totalmente submissas, e as que a ele não se adaptam são vistas como fracassadas e, portanto, dele excluídas. Assumem assim o discurso de vestir a camisa, pois sabem que se não o fizerem podem perder o emprego.

Além da forma de contratação, a unidocência, embora tenha sua faceta positiva pela proximidade que o professor estabelece com o estudante, contribui para a descaracterização do papel docente, pois delega às professoras papel secundário em nome da liberdade, da individualidade e da autonomia do estudante. De acordo com Facci (2011, p. 125) a desvalorização do professor como aquele que ensina encontra legitimação na teoria piagetiana quando defende que no processo de desenvolvimento os aspectos biológicos maturacionais prevalecem sobre os históricos e culturais, logo “[...] a produção individual do conhecimento é considerada análoga aos mecanismos sócio-históricos utilizados pela humanidade no processo de conhecimento”, portanto independe das condições materiais de ensino e aprendizagem.

Se o professor não precisa ter domínio de conteúdo pela justificativa de que o estudante aprende sozinho, então a unidocência cai como luva para o Projeto, pois nessa concepção, de acordo com Facci (2011, p. 134), “[...] o professor pode apresentar as informações, porém em forma de problemas a serem resolvidos pelos alunos; a ênfase deve ser na formação de atitudes-positivas ou negativas- em relação ao estudo, despertando a curiosidade e a autonomia intelectual”, cabendo ao professor o papel de dar oportunidade de participação ao estudante, por isso as técnicas de como mobilizar o sujeito para construir o conhecimento se tornam essenciais.

De igual modo, o discurso do professor emergencial como melhor do que o efetivo, também presente nos dados, revela o quanto a sedução de forma alienada tem conseguido “[...] a manipulação dos pensamentos, dos afetos, da vontade, dos desejos, das necessidades, das fantasias, das paixões, dos sonhos e anseios [...]” (ROSSLER, 2006, p. 17) das professoras, de tal forma que são tomadas pelo compromisso de resolver o problema da distorção idade-ano sem refletir sobre as condições de trabalho e da aprendizagem por parte dos estudantes.

Ademais o valor que as professoras atribuem tanto aos encontros de formação no início de cada módulo, quanto às reuniões de planejamento semanais, corresponde a um dos elementos de sedução do construtivismo identificado por Rossler (2006, p. 15), para o qual além do construtivismo ser considerado uma teoria crítica em educação, ao negar o tradicionalismo, ele é também um “[...] modelo prescritivo que traria respostas concretas para o dia-a-dia escolar”. Portanto, o foco da formação docente dos professores do Poronga visa garantir prescrições de como tornar a sala de aula o espaço de experimentação necessário à construção do conhecimento por parte do estudante, já que, nessa concepção, a forma autônoma, livre e espontânea de aprendizagem é qualitativamente melhor do que aquela que se dá pela transmissão do professor.

Os dados evidenciam o quanto as professoras estão seduzidas pelos valores da proposta construtivista, de tal forma que até exaltam a negação de seu papel em nome de ser apenas auxiliares da construção do conhecimento por parte do estudante. E tudo no espaço da sala de aula deve colaborar para tal finalidade. O fascínio pelo papel ativo do estudante parece ser motivo de encantamento das professoras do Projeto, embora denunciem nas falas o controle existente por parte da coordenação para que seja garantido aos estudantes tal participação.

Para nós tal sedução se explica pelo fato de que ao longo da formação essas professoras devem ter ouvido críticas ao modelo frontal, ao professor transmissor do conhecimento. Agora elas recebem orientações de como ser um professor diferente e isso faz todo o sentido para elas, pois embora críticas sejam feitas a esse modelo pedagógico, estas não apresentam outro modelo, enquanto a FRM apresenta de forma pronta e com os recursos disponíveis (livros e videoaulas).

Quanto à organização dos espaços físicos disponibilizados ao funcionamento das telessalas, embora possibilitem que os estudantes do Projeto estejam inseridos no contexto do ensino regular, as professoras afirmam que as turmas funcionam de forma isolada do restante da instituição, contribuindo para que professores e estudantes do Projeto sofram exclusão por seus pares, conforme discutiremos na próxima subseção.

Além disso, quando as professoras analisam que o processo de formação das turmas não respeita apenas os critérios de distorção idade-ano, revela uma forma de segregar os indesejáveis da escola, característica comum a outros estudos que versam sobre a escolarização de adolescentes, um deles é a dissertação de Luci Lima (2015) sobre a escolarização de adolescentes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em um município de Rondônia. A autora denuncia que a ampliação do número de adolescentes na EJA é resultado

da preocupação da escola em retirar do ensino regular os estudantes problemáticos, indesejáveis que, por diferentes motivos, atrapalha seu “bom” funcionamento.

Em diferentes regiões a escola tem encontrado formas diversas de resolver essa questão, no estudo de Lima (2015) os indesejáveis são enviados para a EJA, já no Acre, além da EJA, o Poronga tem mostrado ser também o destino dos que maculam a boa visão da escola.

Embora as professoras reconheçam como o Projeto contribui para ampliar as desigualdades na sociedade e no interior da própria escola, não conseguem criticar as desigualdades econômicas e sociais que estão na raiz dos problemas da escola que continua gerando exclusão. Encontram na crítica aos métodos de ensino da educação tradicional, considerados desinteressantes, a causa para o desinteresse e o abandono escolar dos estudantes que acabam por produzir o público em atraso escolar, usuários dos programas de aceleração.

A crítica feita pelo discurso oficial e pelas professoras à escola regular, como uma escola tradicional, fundamenta-se na concepção piagetiana, base das pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2015) considerando-a conteudista e desconectada dos interesses do aluno, deixando-o desmotivado para aprender.

A motivação é entendida como externa ao sujeito e individual. O desinteresse dos estudantes não é analisado de forma mais ampla, de maneira a compreender que a desvalorização da escola e da educação na sociedade em que estão inseridos estes adolescentes, contribui para que não atribuam valor ao processo educativo. Que motivos têm para estar na escola? Como trabalhar esses motivos no nível consciente dos alunos?

Sem questionar como os interesses dos adolescentes mudam nessa idade, os quais de acordo com Vygotski (1984/2012) são consequências do desenvolvimento das funções psicológicas superiores que ao serem impulsionadas pelas necessidades culturais desperta os adolescentes para interesses totalmente novos, o Projeto aposta na motivação como atividade prática, externa ao processo de aprendizagem. É preciso considerar a necessidade do ensino de conteúdos científicos como possibilidade de desenvolvimento dos interesses próprios dessa idade, trabalhados intencional e conscientemente com os estudantes de maneira que compreendam sua importância para o enfrentamento da exclusão social a que estão submetidos.

Por isso, para as professoras, de acordo com a metodologia do Projeto, os encontros de formação são importantes, pois ensina como dinamizar as aulas, como motivar os estudantes, desconsiderando que os verdadeiros motivos passam por aprendizagem de conhecimentos

científicos essenciais para a tomada de consciência de si e do mundo e, para que essa se desenvolva Vigotski considera imprescindível que a escola possibilite ao estudante operar no nível dos conceitos e não apenas focado no desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho, conforme definido na proposta curricular.

O Projeto ao assumir a formação de competências em sua proposta curricular evidencia que os valores defendidos não correspondem à concepção de homem, pela qual somente por meio da apropriação das forças produtivas humana tem capacidade de dominar a natureza e agir com vistas a transformá-la. Pelo contrário, defende a formação de competências para garantir a adaptação à sociedade que está em constantes mudanças, tanto é que a arte é trabalhada como prática e não como forma de acesso ao conhecimento mais evoluído.

Quando a proposta pedagógica define as competências que objetiva formar, por meio do ensino, evidencia a estreiteza da concepção por parte do Projeto em relação à formação humana, pois as competências estão voltadas à construção do conhecimento que possibilite aos estudantes responderem à realidade social imediata. A valorização do conhecimento a partir da e para a prática social é um aspecto muito positivo, o problema está quando essa prática pretere o conhecimento que deve estar na sua base, pois, somente por meio desta seria possível, por parte dos estudantes, os questionamentos da realidade que de fato permitam a cada indivíduo ser sujeito social ativo.

Com isso não queremos dizer que formar para as competências não deve ser papel da educação escolar, a questão que se coloca é competências para quê e a serviço de quem. Nesse sentido, Martins (2012, p. 62) analisa que a noção de competências coloca no interior da escola a tensão entre “[...] a tarefa de preparar os indivíduos para a produção social, mas, da mesma forma, não pode perder de vista a tarefa de preparar os indivíduos para a produção de si mesmos como seres universais e livres, ou seja, preparados para a luta contra a produção social alienada”, a segunda tarefa parece continuar sendo um desafio para o Projeto.

Quando a metodologia defende que o trabalho educativo deve enfatizar os temas transversais, o projeto assume a retórica construtivista, segundo a qual “[...] é urgente a revisão dos processos de ensino-aprendizagem, tendo em vista melhor adequá-los à realidade concreta de vida dos educandos e aos seus diferentes ritmos de aprendizagem” (MARTINS, 2012, p. 57). Nessa concepção a aprendizagem é resultado da própria ação do indivíduo sobre o objeto do conhecimento, sempre tomando por base a realidade vivida por cada estudante. Desse modo a educação escolar deve promover condições para a problematização que possibilitem aos estudantes, a partir de suas representações hipotéticas, buscar soluções para

os problemas da vida cotidiana por meio da experimentação e, nesse processo, as diferenças que se manifestam na atividade construtiva do aluno devem ser respeitadas.

Não podemos negar que a metodologia de forma dinamizada, o acompanhamento da turma por uma única professora tenha sua faceta positiva, pois contribui para estreitar a relação professor-aluno, para que o espaço da sala de aula seja atrativo e motivador por meio da metodologia que garanta aos estudantes espaço de participação. Mas, considerando que as turmas do Projeto são formadas por estudantes com baixos níveis de desenvolvimento, portanto desafiador segundo a professora Graça, a garantia da qualidade da educação que consiga dar as mínimas condições a esses estudantes de se tornarem sujeitos de suas histórias implicaria em mais acesso aos bens culturais, o que tornaria o papel do professor e do conteúdo do Projeto fatores primários e a metodologia como a forma intencional de garantir a aprendizagem.

Portanto, a metodologia que de fato visa promover a formação da autonomia e da participação ativa dos estudantes precisa trabalhar no nível da conscientização do papel do conhecimento no desenvolvimento humano. Pois, considerando que nessa idade, Vigotski defende que o adolescente tem todas as condições psíquicas para o desenvolvimento qualitativo da capacidade de pensar abstratamente é preciso que a metodologia o desperte e o convença da importância do estudo, “do poder da caneta” nas sociedades letradas.

Na metodologia do Poronga perpassam valores inerentes à ideologia neoliberal presente nas pedagogias do “aprender a aprender”, tais como liberdade, autonomia e democracia, de tal forma que as professoras, embora reconheçam as dificuldades enfrentadas, imbuídas por esses valores justificam a não aprendizagem a partir dos comportamentos problemático dos estudantes e de suas famílias, pois jamais poderiam ser consequência da metodologia, já que esta, na concepção do Projeto, possibilita a formação da autonomia na medida que permite a liberdade de criar, de agir de cada estudante e assim o prepara para a cidadania.

No entanto, para Vigotski, estas são formas superiores de comportamento que não são biologicamente determinadas, mas dependem das condições sociais e culturais que a desenvolvam. Portanto, o domínio da conduta, a partir do qual podemos ser livres, criativos e exercer a cidadania não ocorre de forma espontânea, mas de forma consciente, pois a autorregulação da conduta, tão essencial no processo de humanização só é possível a partir do pensamento em conceito e do uso da linguagem.

De acordo com Rossler (2006, p. 153) “se no construtivismo temos o indivíduo como categoria central, isto é, como protagonista dos processos educativos, assim como temos na

ideologia contemporânea o indivíduo como valor máximo [...] a dupla temática liberdade/autonomia só pode se constituir como decorrência lógico-ideológica”. A retórica neoliberal, por meio da defesa dos valores da liberdade e da autonomia, adentra o espaço educacional na proposta construtivista e tem se revelado, segundo o autor, extremamente sedutora.

O autor afirma que esses valores estão presentes nos processos educativos em dois aspectos de forma bem explícita. O primeiro está relacionado “[...] aos processos de ensino/aprendizagem, ou seja, a construção livre e autônoma dos próprios conhecimentos e à liberdade e autonomia nos processos de criar, pensar, agir, interagir etc.” (ROSSLER, 2006, p. 154); quanto ao segundo preconiza a “[...] formação de indivíduos livres e autônomos, intelectual e moralmente”. (ROSSLER, 2006, p. 154).

Na descrição da sequência didática, que, segundo as docentes, deve ser seguida à risca, os valores da proposta construtivista ficam evidentes: o estudante é considerado ativo no processo de aprendizagem e o professor comparece como o organizador e facilitador do processo. Além disso, a valorização dos conhecimentos prévios, do conflito cognitivo e da reflexão sobre a aprendizagem, também são elementos presentes na forma como são encaminhados os processos didáticos no Projeto analisado.

Porém, analisando à luz da Psicologia Histórico-Cultural a prática pedagógica descrita pelas professoras verificamos que o trabalho desenvolvido com os adolescentes que se baseia o tempo todo em recursos visuais e práticos, pode ser extremamente limitador das capacidades de desenvolvimento possíveis a esta etapa do desenvolvimento, uma vez que eles podem e devem operar com conceitos que permitam atuar no sentido do concreto ao abstrato e da abstração ao concreto. Portanto, uma proposta de ensino que tenha por finalidade o desenvolvimento humano precisa considerar que:

[...] o desenvolvimento sócio-cultural do indivíduo é o desenvolvimento de um indivíduo histórico, portanto situado na história social humana. Para que esse desenvolvimento ocorra é necessário que o indivíduo se aproprie dos produtos culturais, tanto aqueles da cultura material como aqueles da cultura intelectual (DUARTE, 2000, p. 83).

Nesse sentido, o recurso tecnológico do vídeo pode ser uma ferramenta importante no processo de ensino e aprendizagem na atualidade. O problema consiste no fato dele ser praticamente o único momento da aula destinado ao ensino de conteúdos. Atribui-se a ele o papel de passar o conteúdo, pois se sabe que o professor generalista não o detém. Por meio do vídeo se espera que o conteúdo mínimo seja transmitido e que os estudantes possam aprender

o necessário, comungando com a proposta construtivista que não despreza o conteúdo, mas ao valorizar o aprender a aprender defende que o sujeito poderá buscar o conhecimento necessário para os diferentes momentos de sua vida.

Na cultura ocidental a escola detém a centralidade na socialização da cultura acadêmica e negar o papel dos professores no trabalho de ensinar às novas gerações o saber historicamente construído, é negar aos estudantes a apropriação desse conhecimento, limitando o acesso às ferramentas indispensáveis à formação das funções psíquicas superiores e o consequente domínio da própria conduta.

Ao dar primazia ao papel do estudante ativo e negar igual papel ao professor e ao conteúdo, de acordo com Facci (2011, p. 135) o construtivismo “[...] tem criado impedimentos para que o aluno possa realmente ser ativo no processo pedagógico; ativo no sentido de poder pensar, refletir sobre os conteúdos curriculares que são transmitidos no dia a dia da escola”. Pois, o sujeito ativo não consiste apenas no nível corporal prático, poder se movimentar, interagir com os pares na sala de aula, mas ser capaz de pensar criticamente, movimentar ideias, questionar o que está posto, movimentar o conhecimento que está em estado latente.

De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural o desenvolvimento do psiquismo envolvendo a capacidade de pensar, sentir e agir de forma consciente e crítica ocorre na medida em que o ser humano se apropria dos conhecimentos culturais produzidos pela humanidade, portanto o desenvolvimento de tais capacidades ocorre por meio da aprendizagem, tendo o professor como representante mais experiente da humanidade como aquele que ensina, dirige e orienta o processo de apropriação do conhecimento essencial ao desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

Se para Piaget a aprendizagem somente pode ocorrer se houver desenvolvimento, a recíproca não é verdadeira, pois para Vigotski “[...] o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (VYGOTSKY, 2005, p. 41). Nesse sentido, a concepção vigotskiana defende o papel da orientação pedagógica desejável bem diferente daquela assumida pela teoria construtivista.

Para a Psicologia Histórico-Cultural o desenvolvimento das funções psicológicas tipicamente humanas não é consequência apenas da maturação biológica, mas ocorre na relação com a cultura, mediada pelos signos produzidos pelo conjunto dos homens em um processo primeiramente intersíquico e depois como função intrapsíquica. Decorrente dessa concepção Vygotsky (2005, p. 40) postula que “[...] aprendizagem não é em si mesmo

desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento e, esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem”. Por isso, para o autor “[...] a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolva na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente” (VYGOTSKY, 2005, p. 40).

Quando a prática pedagógica não é vista de forma intencional e organizada por parte do professor a quem compete organizar e dirigir o processo de ensino, a avaliação também perde sua função de acompanhar a apropriação dos conhecimentos e torna-se apenas instrumento de mensuração de determinadas habilidades, dificultando a possibilidade de replanejamento das ações necessárias para a garantia do desenvolvimento do aluno.

Nessa subseção nosso objetivo consistiu em analisar como a parceria entre o Estado do Acre e a FRM se materializa na prática do Poronga em Cruzeiro do Sul. Analisamos dados da proposta pedagógica do Poronga e das entrevistas com as professoras, os quais revelaram que a concepção política neoliberal e a concepção pedagógica das pedagogias do “aprender a aprender” perpassam a lógica da estrutura e funcionamento do Poronga. Portanto, na continuação da seção, analisaremos os resultados do Poronga em Cruzeiro do Sul a partir do discurso das professoras.

6.3 Prática educativa no Poronga: o que pensam as professoras?

Na discussão feita nas subseções anteriores apresentamos os elementos envolvidos na proposta do Poronga como política de correção de fluxo no Acre. Na primeira parte se evidenciou que seu processo de implantação e implementação ocorreu no contexto das reformas educacionais no Brasil, fortemente incentivada pela ideologia neoliberal, sendo uma delas a defesa da incapacidade do Estado em gerir o bem comum, portanto este deveria ser retirado para que a iniciativa privada pudesse assumir, na qual situamos a parceria entre Estado e a FRM.

Nesse contexto a forma como as responsabilidades foram assumidas nessa parceria, analisadas na segunda subseção, evidencia os reflexos da ideologia neoliberal em sua concepção construtivista de educação. Desse modo, se por um lado, o Projeto apresenta sua faceta positiva para o contexto educacional do Acre quando garante pelo menos o acesso à escola de ensino obrigatório àqueles que por diferentes motivos não tiveram a oportunidade de escolarizar-se na idade certa, por outro lado apresenta suas contradições e limites na

garantia da educação de qualidade, portanto é uma política ainda com muitos desafios frente a uma concepção de educação contributiva à formação do ser humano genérico.

De acordo com Harvey (2014, p. 15) “[...] nenhum modo de pensamento se torna dominante sem propor um aparato conceitual que mobilize nossas sensações e nossos instintos, nossos valores e nossos desejos, assim como as possibilidades inerentes ao mundo social que habitamos”. Desse modo, após identificarmos os valores da concepção neoliberal e das pedagogias do “apreender a aprender” na proposta pedagógica do Poronga, a partir de agora nos deteremos a analisar como esses reflexos se manifestam nos resultados apresentados pelas professoras referentes à aprendizagem e aprovação no Projeto, analisando as potencialidades, limites e desafios do Projeto frente ao papel da educação escolar no desenvolvimento dos estudantes.

Desde os nossos primeiros contatos com o campo da pesquisa, chamou-nos a atenção o fato das professoras e demais envolvidos no Projeto, considerarem a metodologia “aquilo que o projeto tem de melhor”. Também em notícias na página da Secretaria de Educação do Estado, nas diretrizes do Projeto e também durante as entrevistas, o fascínio pela metodologia ganha destaque. Mesmo quando as professoras afirmavam que a maioria dos estudantes, ao término dos dois anos de estudos teriam poucas condições de prosseguir no ensino regular, ainda assim faziam questão de afirmar que a razão não era a metodologia, pois esta “é muito boa”.

Contudo, em diferentes momentos os dados indicam que a metodologia, tão exaltada pelas professoras, não é suficiente para garantir a qualidade da educação no Projeto, uma vez que os problemas enfrentados pelo ensino regular continuam presentes nessa modalidade, tais como: indisciplina, exclusão, níveis mínimos de aprendizagem, grande enfoque na avaliação classificatória e aulas de reforço.

Quando em nome da liberdade e da autonomia de aprender não se garante o exercício do ensinar por parte do professor, ganha destaque no espaço educacional o discurso do esforço pessoal, seja por parte do estudante ou das professoras, conforme podemos observar nas afirmações das professoras:

O professor, ele tem que buscar. Ele tem que buscar, porque enquanto ele é bom em português, ele não é bom em matemática, ele tem dificuldade. E a própria formação. Já que a própria formação ela não contempla tudo que o professor vai trabalhar em sala de aula. Então, esse professor, por isso que às vezes ele não tem perfil. Tem professor que diz assim: Ah, não! Quantos professores já passaram pelo projeto Poronga e desistem da caminhada, igual o aluno desiste da caminhada do projeto! Porque ele não contempla todas as

disciplinas que é para ser trabalhada. (Assessora Raimunda, entrevista, 2015).

[...] a gente sabe que tem alunos que querem alguma coisa, que estão lá para aprender, mas ao mesmo tempo a gente sabe que existe aluno que só entram na sala para bagunçar mesmo, que não querem aprender. E aí, o que que acontece? Acaba prejudicando os que querem. Só que aí assim, de uma sala de 40 alunos, você tira 5, 4, que você vê que realmente quer, você vê que se interessa, que você vê que lê, que você vê que contribui na hora que a gente está explicando o conteúdo. Mas, em compensação o restante, é uma dificuldade muito grande. [...] Agora se eles fossem alunos que lessem, fossem alunos que se interessassem, eles iam conseguir aprender sim, porque a metodologia em si é boa. (Professora Graça, entrevista, 2015).

Eu acredito que sim. Nós... aquele livro "Memórias Poronga" ele tem vários exemplos disso, de alguns alunos que assim, se superaram, que entraram com preconceito do projeto, mas que se superaram e hoje ocupam um lugar importante na sociedade. Mas, aqueles alunos que realmente eles se empenham, que eles querem eles vão sim, nós temos alunos na faculdade que foram aluno do Poronga, foram aluno do PEEM e que conseguiram passar no ENEM. (Assessora Antônia, entrevista, 2015).

Os resultados da aprendizagem descritos pelas professoras sugerem que uns conseguem, outros não, mas o sucesso ou o fracasso no aprendizado depende muito mais do esforço de cada estudante do que das possibilidades oferecidas pela escolarização desses adolescentes ou da intervenção pedagógica das professoras.

Quanto aos resultados da aprendizagem, embora os documentos que fundamentam o Projeto defendam aprendizagem centralizada no estudante que por si só desenvolve as capacidades reflexiva, crítica, criativa e autônoma, e assim conquista a cidadania, os dados revelam que na prática a metodologia é limitada quando a aprendizagem depende em grande medida do esforço pessoal. Tal concepção é reflexo da ideologia neoliberal, pela qual se defende a igualdade entre os cidadãos e a eficiência e eficácia dizem respeito às atitudes, as habilidades e disposições de cada indivíduo.

Desse modo, quando a categoria individual é levada às últimas consequências, pela qual tudo se justifica, as explicações sobre os estudantes que não aprendem são deslocadas das condições objetivas de apropriação do conhecimento para questões pessoais. Conforme identificado em outras pesquisas educacionais, o preconceito em relação aos estudantes vítimas da exclusão escolar também é recorrente nas entrevistas com as professoras quando buscam identificar os motivos para a não aprendizagem.

[...] a maioria vem de famílias desestruturadas, pode perceber que a maioria tem um problema na família, ou o nosso aluno no início do ano letivo regular, ele adoeceu, ele passou por algum problema de saúde. Por isso que

acontece... essa defasagem aí, não é só em aprendizagem não. (Assessora Raimunda, entrevista, 2015).

Eu acho que o que interfere é a falta de interesse mesmo dos alunos. [...] às vezes, eu acho assim, que as pessoas elas não priorizam a educação, porque nós sabemos que às vezes existem pessoas que não tiveram oportunidade de estar na escola, mas mesmo assim incentiva os filhos a estudarem. Mas, infelizmente, existem outros que além de não estudarem, eles não valorizam, eles não dão importância, então eles não estão nem aí. (Professora Graça, entrevista, 2015).

[...] tem aluno que não avança quase nada. Mas, esse aluno que não avança nada é o aluno que tem maior questão de disciplina mesmo. [...] disciplina é questão de aluno que só vai para brincar. É mais por questão disciplinar mesmo. Porque aquele aluno que vai com dificuldade, com distorção, ele quer, ele gosta do projeto, ele avança bastante. (Professora Joaquina, entrevista, 2015).

Quando o Projeto não consegue mudar as concepções das professoras sobre seus estudantes já evidencia que seus resultados contribuirão para a manutenção da exclusão, portanto se revela limitado no enfrentamento da exclusão dos estudantes em distorção idade-ano tão defendido pelo discurso oficial. Os dados ainda denunciam o quanto uma prática educativa centrada na pessoa do estudante que já vem de um processo de negação do direito de aprender, além de não garantir uma educação escolar de qualidade, continua reproduzindo as desigualdades sociais, conforme analisam as professoras sobre as dificuldades e preconceitos que os estudantes do Poronga enfrentam na continuidade dos estudos:

Assim, eu percebo uma rejeição no ensino médio. [...] Tem essa rejeição de quem vem do Projeto. Que que eles fazem? Eles incluem esses alunos no PEEM, que é o Poronga II, agora chamado. Mas, que nem eu te disse, desses 100% dos meus alunos, geralmente 50% ele é apto a acompanhar o ensino médio regular. Eles são, sim. (Professora Joaquina, entrevista, 2015).

[...] a gente percebe assim que eles têm uma dificuldade muito grande em relação ao conteúdo. Por que? Porque eles já são, vem de séries anteriores trazendo essa dificuldade. É tanto que quando assim, eu não vou falar por todos, mas a maioria dos que chegam no ensino médio, geralmente eles vão logo para o PEEM. Além de estar com a idade avançada que já não pode ingressar no regular, quando chega apresenta dificuldade. [...] Mas, assim, em dizer que o fato de ter estudado no programa, vai com dificuldade, eles vão. Vão com muita dificuldade mesmo, porque a gente sabe. (Professora Graça, entrevista, 2015).

A fala das professoras sugere que o Projeto apresenta limitações na garantia do acesso aos conhecimentos que de fato possibilitem aos adolescentes serem incluídos na sociedade, logo também é contraditória ao discurso da concepção construtivista de que por meio da centralidade na pessoa do estudante, dando-lhe liberdade para aprender a aprender

formaríamos o sujeito autônomo e cidadão. E as próprias professoras reconhecem que a ampliação do Poronga para o ensino médio é uma forma de agravar ainda mais esse processo de exclusão.

Quando a professora Joaquina afirma que apenas 50% da turma tem capacidade de prosseguir nos estudos evidencia o quanto o discurso da educação para todos é apenas discurso, na prática a exclusão escolar se acentua, ou seja, “[...] os discriminados de ontem continuam a ser os discriminados de hoje” (OLIVEIRA, 2007, 682). Os discriminados de hoje que são selecionados para o Poronga formam um público que as professoras denominam diverso:

[...] nosso público é diverso, é muito diverso em relação a aprendizado. Eu tenho aluno analfabeto, mas eu tenho aluno que já... nossa senhora! Essa minha sala aí desse ano.... eu já trabalhei com aluno drogado, marginal, mas esse ano foi mais ainda.... por questão de aprendizado, porque eu trabalho com muitos alunos com deficiência intelectual. E... e... eu briguei ainda, pedi ainda, porque se é um processo de aceleração não pode ter aluno especial. Ele já é leento. [...] A diretora e a minha coordenadora do ano passado alegam o que? Que eles têm que ser inclusos. Que eles têm direito de ser incluso, mas aí o que eu questionava: mas, são oito alunos! Comecei com oito alunos, numa turma do Poronga. É ralado! Eu teria que fazer um milagre. A minha sorte é, que eu tinha alunos diversos: eu tinha um que era epilepsia que não influenciava na aprendizagem, ela era lenta, mas ela tinha uma escrita boa, era interessada, essa progrediu; tem um aluno com deficiência visual, mas que se eu ampliar a atividade, ela consegue acompanhar, ela tem dificuldade na escrita, mas ela consegue entender e acompanhar; agora, eu tenho dois alunos que eles não, eles só copiam do quadro, se tu pedir para ele escrever uma frase "eu te amo", ele não consegue, e vai finalizar agora e ele não avançou, não. A inclusão deles só foi a participação com os alunos, mas de conteúdo, de aprendizado, de habilidade é quase zero. Ele continua excluído. (Professora Joaquina, entrevista, 2015).

Níveis diferentes, níveis diferentes. Tem alunos que vem do seringal... que chega e simplesmente joga no projeto pela idade e defasagem, pela idade de conhecimento, não.. não têm... Aí é projeto. É Poronga. Tem 13 anos, só estudou até a quarta série... Poronga. [...] o professor do Poronga se vira. Só que assim... Às vezes, a gente encontra muitos alunos bem esforçados... esses que vem do interior, principalmente. Agora, os daqui da cidade, já é aqueles que realmente deu muito trabalho no regular, ficou na defasagem, reprovação... então assim, aí vem para o projeto. Para ver se a gente consegue salvar. Alguns a gente consegue e outros não. Realmente a gente recebe alunos que mal sabem escrever. [...] Trabalhar no Poronga é trabalhar o multisseriado... o diferente de acordo com a situação e a realidade de cada um. (Professora Luzia, entrevista, 2015).

Frente às condições da diversidade de níveis de aprendizagem e de escolaridade das turmas do Poronga uma prática educativa realmente preocupada com a inclusão, com a

formação da autonomia e da cidadania jamais poderia preterir do ensino organizado e intencional como condição de desenvolvimento humano. Contudo, quando a concepção de educação se baseia no esforço individual por meio do aprender a aprender as dificuldades de aprendizagem dos estudantes são enfrentadas pela ótica do reforço, conforme as professoras explicam as estratégias utilizadas para garantir que os estudantes consigam desenvolver as competências e habilidades mínimas para concluir o curso:

A gente tenta fazer atividades menores que façam no geral, mesmo que esse saiba, eu tenho que trabalhar pra abranger os que não sabem. Isso no mesmo horário de aula. Atividades extraplano. Por isso, que a gente trabalha com jogos, do nível mais baixo ao mais alto que é para abranger todos eles. Do mesmo jeito o português, atividade de interpretação simples as mais difíceis. A gente tem que lidar com isso. (Professora Joaquina, entrevista, 2015).

Em alguns momentos a gente trabalha a aula de reforço. Eu trabalho a aula de reforço com atividade diversificada, de forma que possa atender a necessidade deles. Só que aí, como ao mesmo tempo o programa exige muito da gente no sentido de muitas atividades, às vezes nem sempre dá tempo de desenvolver esse tipo de reforço. Ai, o que que acontece? É tirado uma hora para dar esse reforço. Só que aí existe um porém, minha filha, que eles não querem vir. A gente tem uma dificuldade muito grande, porque eles não querem participar. Por que? Pelo menos eu tiro pelos meus alunos. Eles falam assim: professora, eu não quero vim, por que? Porque eu tenho vergonha. Eles acham que estão sendo inferior, em relação aos outros, aí não quer. As estratégias que eu utilizo, às vezes, é de liberar os alunos uns 15, e fico pelo menos 15 minutos ou então até 15 para meio dia, no horário da aula. E mesmo assim, eu percebo uma resistência. Porque é uma forma da gente acompanhá-lo mais de perto. É muito difícil. (Professora Graça, entrevista, 2015).

Como consequência do tipo de educação que coloca toda responsabilidade pela aprendizagem no estudante, logo pelo sucesso e fracasso, a avaliação é desconectada dos conteúdos e passa a ser focada na formação de competências. A carga horária do projeto sugere que a avaliação ocupa papel central, para a qual são destinadas em média 28 horas do ano letivo e devem obedecer a um calendário predefinido no início do ano. De acordo com as professoras, os métodos de avaliação compreendem os definidos na LDB/1996, ou seja, ocorre de forma contínua e formativa, conforme descreve a professora Graça:

[...] é a avaliação contínua. Você sabe que a avaliação o aluno ele é avaliado naquele momento. Ele é avaliado desde quando ele entra na sala de aula até quando ele sai. Inclusive nessas equipes, eles são também avaliados. [...] já vem numa tabelinha para gente avaliar. A gente avalia através da tarefa; comportamento; atividade em sala, porque a gente faz tanta atividade, e tudo que a gente faz a gente pontua eles para avaliar. A oralidade, a participação. Aí, a gente avalia e mais a prova e o trabalho em grupo também. Então,

assim, eu acho que eles têm 10 pontos praticamente de graça, comportamento, participação, memorial, atividade de bordo. Isso aí tudo já soma 10 pontos. Aí tem a prova que vale 10 e divide por 2 e tem a média. (Professora Graça, entrevista, 2015).

De acordo com Marília Miranda (2005, p. 35) uma das consequências da educação centrada no estudante corresponde a “[...] mudança do processo de avaliação que seria mais processual, mas interativo e mais constante, valorizando-se o erro como parte constitutiva e imprescindível do processo de aprendizagem”. Nesse sentido, o processo avaliativo do Poronga revela seguir essas valorações, mostrando que mesmo num período curto muitas atividades avaliativas são feitas. Quando a professora afirma que praticamente 10 pontos são “de graça” denuncia o quanto a avaliação está preocupada em medir competências sociais e não em avaliar o nível de aprendizagem do estudante para nele intervir, já que a avaliação não tem função de identificar o nível de aprendizagem sobre o qual deve incidir o ensino.

A lógica de que é a partir do erro que se aprende dá espaço para mais duas formas de avaliação no Projeto. Após a avaliação bimestral do módulo, se a média (7.0) não for alcançada é oferecida recuperação, para a qual são destinados dois dias de estudo sobre os conteúdos que os estudantes erraram mais, enquanto isso quem alcançou a média fica em casa. Além dessas duas formas de avaliação bimestral, se no final do módulo o estudante não conseguir alcançar a média 5.0 é oferecido a NOA:

[...] no final do módulo todinho tem o NOA, novas oportunidades de aprendizagem, ainda tem esse. Acho que no regular eles chamam de prova especial, no regular também tem que é no final do ano, pega aquele aluno, prova especial. Para nós a nova oportunidade de aprendizado. Você passa três dias com aquele aluno, se for três alunos, você fica três dias com aqueles alunos trabalhando em cima, para ele poder avançar a nota dele. Resumindo, né, o aluno se tiver 30% de interesse, ele consegue avançar. (Professora Graça, entrevista, 2015).

Se após as avaliações feitas ao final de cada módulo o estudante não conseguir a nota 5.0 para avançar ele não reprova:

Então, nós trabalhamos esse aluno até o final do ano, aí nós fazemos uma prova de saída com ele. Então, a gente tenta resgatar esse aluno até o último momento. Só que chega um momento que você vê que aquele aluno não tem mesmo as habilidades para ir para o médio, a gente tem que podar. Vamos ver qual é a série que ele consegue. (Assessora Antônia, entrevista, 2015).

Em um modelo de educação no qual o professor não tem função de ensinar e a apropriação do conhecimento desconsidera as condições de aprendizagem de cada um, só

precisa de “30% de interesse” para concluir o ensino fundamental. Os dados sugerem o quanto a avaliação é pautada nas habilidades que o estudante deve desenvolver pelo seu próprio esforço, sendo, portanto, a função da avaliação atribuir uma nota que garanta a aprovação. Desse modo, são dadas chances ao estudante para mostrar seu esforço pessoal, reforçando que o sucesso ou o fracasso dependem somente do interesse pessoal. Tal discurso também é internalizado pelos próprios estudantes, quando de acordo com a professora Luzia apresentam comentário dessa natureza sobre as recuperações:

[...] professora, o fulano ficou de NOA porque ele quis né professora, mas deveria ter passado na recuperação. [...] ah! Se eu soubesse, eu não tinha passado não, eu tinha ficado era de recuperação... ainda tem o canoa. Muita oportunidade! Às vezes é até motivo de crítica” (Professora Luzia, entrevista, 2015).

O que se leva em consideração são as oportunidades de recuperação que são dadas aos estudantes e não as condições de ensino oferecidas para o desenvolvimento dos conceitos pelos quais todas as outras funções psicológicas podem se desenvolver nessa idade. Além do mais, a centralidade da avaliação expressa o controle do Estado sobre os resultados quando a última prova classificatória não é elaborada pelas professoras:

A única coisa que eu não gosto do NOA é que as avaliações do NOA não somos nós que elaboramos. [...] Ela vem de lá de Rio Branco. A gente só faz as avaliações a 1ª, 2ª, 3ª e 4ª nota. Juntamente cada uma com a sua produção, as de português. Aí, quando chega no NOA, a nova oportunidade, que o aluno... a prova vem de lá. Vem de lá o caderno para gente estudar com eles e vem já pronta para gente fazer. É um caderno de estudos, cada dia tem uma quantidade de conteúdo que a gente vai estudar. Ele já vem todo impresso. É só conduzir aquele caderno com eles. (Professora Luzia, entrevista, 2015).

A característica de extinguir a reprovação durante todo processo do curso e investir na avaliação classificatória de saída também foi observado em outras políticas implementadas no Brasil destinados a correção de fluxo. Ou seja, se o estudante for reprovado após todas as avaliações feitas durante o primeiro ano do curso não fica retido, a retenção só ocorre ao final dos dois anos:

[...] da primeira etapa ele não fica retido, ele passa para segunda etapa. [...] para que no processo da segunda etapa ele possa acompanhar, desenvolver aquelas habilidades que ele não conseguiu desenvolver na primeira etapa. Então, a gente não deixa ele na metade, a gente trabalha ele até o final. (Assessora Antônia, entrevista, 2015).

O tom dado à avaliação no decorrer dos dois anos revela o quanto esta é tomada não como processo, mas como produto, ou seja, como resultado de habilidades desenvolvidas pelo esforço pessoal, evidenciado na fala da professora Luzia:

[...] a avaliação... ela é feita na primeira etapa de uma forma e na segunda de outra. Por que? A gente tem que ser mais rigorosa na segunda etapa, porque eles estão saindo. Trabalhando as dissertações, a questão e introdução e conclusão, com os argumentos direitinho. Trabalha muito isso e os ajustes do texto. Na primeira etapa a gente trabalha assim também, só que com mais cautela. A gente vai trabalhando primeiro aqueles detalhes mais simples. Porque muitos alunos, eles num.... tipo assim... se tu pegar... uma sala de projeto... se tu for fazer.. tu faz a avaliação diagnóstica e com cinco dias tu está na sala e diz eu vou fazer uma produção textual. O aluno ele entende a produção textual como? Com duas, três linhas. (Professora Luzia, entrevista, 2015).

As professoras mostram haver o deslocamento da função da escola que ensina como condição do desenvolvimento, para a função da escola que avalia o processo de construção de habilidades. Logo, se considerarmos que a autonomia e a capacidade de participação na sociedade só são possíveis por meio da apropriação de conhecimento que possibilite a cada indivíduo se apropriar dos elementos culturais que lhe permita agir e não apenas se adaptar ao modelo de sociedade constituída, o Projeto que afirma estar fazendo o melhor para os estudantes em distorção, na prática, pode estar contribuindo para a manutenção dos processos de exclusão.

Nesse sentido, por unanimidade as professoras revelaram o processo excludente vivenciado no Projeto por elas e pelos estudantes. Dessa forma, dificilmente um projeto pensado para fazer a transformação no sistema educacional no Estado teria condições de cumprir tão ousado desafio quando é discriminado e desacreditado pelos demais agentes do sistema educacional, pelos pais e até pelos próprios estudantes, conforme as professoras revelam:

A gente sempre comenta que, normalmente, a escola ela cria uma resistência nas turmas do Projeto por acreditar que são turmas de alunos indisciplinados, que vão trazer grandes conflitos para escola, para o ambiente escolar e muitas vezes a gente percebe essas turmas sendo marginalizadas, ficando aquém do processo da escola. (Coordenadora Maria, entrevista, 2015).

Nessa escola, o Projeto, como todas as outras escolas, não sei se são todas, mas a maioria das escolas, eles são excluídos. Eles são excluídos em que sentido? Porque é tanto que eles colocam os alunos do Projeto como nossos alunos e não os alunos da escola. Por exemplo, eles falam assim: com os teus alunos. Você vai querer que teus alunos participem disso? (Professora Graça, entrevista, 2015).

[...] já tivemos muito preconceito, os próprios diretores, (baixa o tom) a própria diretora da escola que eu trabalhava, ela tratava assim o Projeto como que o projeto ele não fizesse parte da escola. [...] É... mas só que os alunos quando entram no Poronga, eles também têm esse preconceito. O aluno, o próprio aluno ele tem preconceito de entrar no projeto, de dizer que é do projeto, porque.... eles acham que o projeto é para aqueles que não sabem muita coisa. Eles têm muita essa visão. (Assessora Antônia, entrevista, 2015).

O preconceito vivenciado pelas professoras implica numa tarefa ainda mais desafiante ao trabalho no Projeto, pois precisam convencer que tem direito de dividir o mesmo espaço:

Tive que trabalhar pra que a gente pudesse mudar essa realidade. Mostrando pra eles que o projeto é bom e, depois... assim, depois que eles começaram a acreditar no projeto. Foi quando eu mais a professora da outra turma começamos a mostrar nosso trabalho, tá. Fazendo valer nossos projetos desenvolvidos. Eles ficavam assim, oh! Eles ficaram de boca aberta assistindo nossos alunos dramatizando, nossos alunos cantando, fazendo acontecer. (Professora Luzia, entrevista, 2015).

O processo de discriminação vivenciado pelas professoras e estudantes do Poronga implica em mais um desafio, eles precisam provar a cada dia que são capazes. A base da sociedade produtiva que gera a exclusão comparece na lógica de que o inútil precisa ser eliminado do sistema, prevalecendo também na forma com a escola lida com os considerados inúteis na sociedade. No entanto, conforme observado por Souza (2007), no estudo sobre o programa de aceleração de Santarém, essa tem sido uma característica identificada em todos os projetos dessa natureza que são trabalhados concomitantes ao ensino regular.

A análise dos resultados do Poronga a partir do discurso das professoras evidencia que a concepção de aprendizagem e desenvolvimento do Projeto incide diretamente sobre a prática educativa no que se refere ao papel do professor, do estudante e do conteúdo, a qual defende que a aprendizagem dos conteúdos científicos depende muito mais do sujeito da aprendizagem do que do ensino por parte do professor e das condições de participação e de construção de conhecimento de cada indivíduo. E como tal, seus resultados trazem indicadores do tipo de homem que está formando e a serviço de quem está a educação. Assumindo essa concepção de ensino, o Poronga toma por base os pressupostos construtivistas e da pedagogia das competências, justificada pela necessidade de adaptação à sociedade que está em constantes mudanças.

Pelos resultados do Poronga, conforme descritos pelas professoras, essa concepção pouco tem contribuído para a superação da exclusão e para a emancipação humana. Exclusão

que perdura na história da educação escolar brasileira como reflexo de um processo de exclusão maior no seio da sociedade de classes.

Quando essa concepção predomina, se explica o quanto a teoria do esforço pessoal contaminou o discurso das professoras, quando elas afirmam que tudo depende do querer, do esforço individual dos estudantes, limitando-as na possibilidade de questionar as condições materiais da prática educativa e as condições de desenvolvimento dos estudantes.

Os estudantes do projeto são adolescentes entre 13 e 18 anos, sendo uma idade defendida por Vigotski como de grandes possibilidades na capacidade de pensar, de criar e refletir, já que nessa idade o nível de desenvolvimento do pensamento lhes possibilita pensar abstratamente. Contudo, a qualidade do desenvolvimento do pensamento depende da qualidade da educação escolar nas sociedades escolarizadas. Portanto, quando a proposta do Projeto, baseada numa concepção construtivista coloca “[...] o foco na aprendizagem do aluno que constrói sozinho o seu conhecimento, o processo de transmissão e o próprio saber ficam relegados ao segundo ou terceiro plano” (FACCI, 2011, p. 135) e o estudante é responsabilizado pelo seu próprio fracasso (PATTO, 2010).

Ao secundarizar o papel do professor e do conteúdo em nome do aprender a aprender se desconsidera a inexistência de igualdade de oportunidades de aprendizagem a todos e, portanto, contribui-se para o agravamento da exclusão e da discriminação revelado pelo discurso das professoras sobre a rejeição das turmas do Poronga nas escolas. Discriminação que se agrava quando a concepção da educação compreende o desenvolvimento cognitivo desvinculado da aprendizagem, desconsiderando a natureza social do homem, “[...] cujo desenvolvimento condiciona-se pela atividade que o vincula à natureza” (MARTINS, 2013b, p. 271). Quando essa lógica é a que impera o desenvolvimento e a aprendizagem ficam na dependência do esforço pessoal.

Desse modo desconsidera-se que apenas as bases naturais não garantem o desenvolvimento das características humanas, pois, de acordo com Vigotski, o desenvolvimento do psiquismo, das capacidades tipicamente humanas não ocorre independente das condições materiais de apropriação das objetivações humanas ao longo da história, disponibilizadas a cada indivíduo singular, as quais só podem ocorrer pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio dos processos educativos que na escola deve acontecer de forma intencional e organizada.

A ideologia dominante pela qual as diferenças individuais são “[...] decorrentes do aproveitamento diferenciado que cada um faz das condições que a sociedade “igualmente” lhe oferece” (BOCK, 2007, p. 20) se revela de forma perversa na prática

do Poronga, contribuindo para a manutenção da exclusão daqueles que fisicamente estão na escola, mas excluídos do direito de aprender ao desconsiderar a condição social, econômica e cultural em que vivem os estudantes. Desse modo, o Poronga aparece como o lugar para o qual são destinados os “indesejáveis” do sistema de ensino: os que fracassam no ensino regular, os que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem, os que vieram do seringal, atrasados porque lá não havia escola.

Ao relegar as diferentes condições sociais de cada indivíduo singular em nome de que a aprendizagem e o desenvolvimento dependem do esforço pessoal de cada indivíduo que acontece é o afogamento na lama do fracasso social, daqueles que a sociedade rejeita, num processo de responsabilização pelos seus sucessos e fracassos. Bock utiliza da imagem do Barão de Münchhausen para designar a ideologia pela qual se defende que pelo esforço próprio cada um pode desenvolver a si mesmo:

Uma outra vez quis saltar o brejo mas, quando me encontrava a meio caminho, percebi que era maior do que a imaginara antes. Puxei as rédeas no meio do salto e retornei à margem que acabara de deixar, para tomar mais impulso. Outra vez me sai mal e afundei no brejo até o pescoço. Eu certamente teria perecido se, pela força do meu próprio braço, não tivesse puxado pelo meu próprio cabelo preso em rabicho, a mim e meu cavalo que fortemente entre os joelhos. (RASPE, s/data, p. 40 apud BOCK, 2007, p. 24).

Pautando-se pelo esforço pessoal é como obrigar aqueles que não conseguem se adaptar a se “puxarem pelos seus próprios cabelos” para se salvar, caso contrário, se afogam no “brejo”. Desse modo “[...] fala-se de habilidades e aptidões de um sujeito sem falar nas suas reais possibilidades de acesso à cultura” (BOCK, 2007, p. 25).

Quando a política educacional que visa incluir, corrigir a distorção, não foca na finalidade maior da educação pela qual a aprendizagem de conhecimentos científicos pela intervenção do professor impulsiona o desenvolvimento, pode estar contribuindo para o processo que Gentili (2009) e Ferraro (1999) denunciam como a prática da inclusão excludente ou da exclusão escolar presente na educação brasileira, por meio de políticas educacionais de compensação que preocupadas com a garantia do acesso à escola tem deixado de lado a garantia do acesso ao conhecimento científico.

Por isso, acreditamos que o Poronga, como política de correção de fluxo que vise garantir a inclusão dos adolescentes do Acre, tem ainda desafios a serem enfrentados. Tomamos como ponto de partida desse desafio a própria concepção de sujeito da aprendizagem, já que o Projeto é centrado na pessoa do estudante. Os dados evidenciaram

haver uma visão extremamente negativa em relação aos estudantes, pelas quais as professoras justificam seus fracassos e os comportamentos indisciplinados, revelando a visão naturalizada da adolescência como uma fase difícil.

Quanto a esse aspecto, Vigotski considera essa idade como um período de muitas possibilidades, já que grandes transformações estão ocorrendo na vida do adolescente, sendo formadas estruturas qualitativamente novas, necessitando, no entanto, de mediações especiais. Uma das transformações mais importante dessa idade é a capacidade de ser pensante, pela qual surge o imperativo de dominar o conteúdo que antes era externo a si e, com isso a necessidade de organizar novos esquemas de pensamento, considerado por Vigotski (2012) como uma grande potencialidade que passa a ocupar o primeiro plano do pensamento do adolescente, pela qual todas as outras funções psicológicas superiores avançam em seu desenvolvimento.

Valorizar o papel ativo do estudante, portanto, consistiria em possibilitar o desenvolvimento do pensamento em conceito, o qual exige o desenvolvimento das demais funções psicológicas superiores, tais como a atenção voluntária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a diferenciação. Por isso, para Vigotski (2009) esses processos psíquicos tão complexos não podem ser aprendidos e assimilados de modo simples, de forma espontânea ou apenas por meio dos conhecimentos do cotidiano. Desse modo, embora nessa idade o nível de desenvolvimento do adolescente já possibilite o desenvolvimento qualitativo do pensamento e consequentemente das outras funções psicológicas superiores, sem a instrução por parte do professor e das mediações dos signos culturais essas funções ficam limitadas.

Não estamos defendendo que o cotidiano precisa ser desconsiderado, pelo contrário, considerando que os interesses do adolescente mudam nessa idade e, consequentemente a atividade principal, a atividade educativa que esteja centrada em tornar a aula atrativa e significativa ao estudante deve, de acordo com Sueli Martins (2010, p. 40) “[...] explorar os conceitos cotidianos que este traz para a sala de aula, para, a partir deles, contribuir para o processo de apropriação pelos alunos de conceitos científicos, produção social acumulada historicamente”.

Nesse sentido, a intervenção por parte do professor que possibilite movimentar as ideias e o conhecimento, contribui ao desenvolvimento do pensamento, o qual não se desenvolve de forma espontânea, mas intencional, ou seja, “[...] se revela uma conquista advinda de condições que o promovam e que o requeiram – e, como tal, depende em alto grau das dimensões qualitativas da formação escolar”. (MARTINS, 2013b, p. 274). Quando a

concepção e a prática do Poronga, prioriza um tipo de conhecimento utilitário e pragmático, secundarizando o papel do professor e a transmissão dos conhecimentos científicos, apresenta severos limites ao desenvolvimento do pensamento conceitual na adolescência, conforme evidenciam os dados da pesquisa.

Conforme defendido por Vigotski, as funções complexas não se alcançam com formas tão simples de aprendizagem. Tão pouco se desenvolvem de forma natural, mas pela apropriação dos signos culturais. Logo, concordamos com Martins (2013b, p. 276) quando afirma que “[...] privar os indivíduos das condições objetivas para esse desenvolvimento significa usurpá-los da formação do pensamento em conceitos, que é, em última instância, o meio mais adequado de se conhecer a realidade efetivamente”.

Portanto, frente à concepção da natureza social humana, uma concepção de educação que despreza a influência da aprendizagem no desenvolvimento nega o papel da instrução como condição para o desenvolvimento das formas avançadas de pensamento, impedindo o enfrentamento da exclusão escolar. Por isso, consideramos ser ainda um grande desafio para o Poronga a garantia da inserção social dos adolescentes por ele formado, pois a verdadeira inserção social só é possível por meio da apropriação do conhecimento que promove o desenvolvimento.

A consideração desses aspectos se tornou importante na análise do contexto social e político no qual o Poronga tem se materializado, bem como aponta luzes para compreendermos o lugar que ele tem ocupado na política educacional do Acre, de forma a ser depositada nele total esperança na capacidade de por si só resolver o problema da regularização do fluxo escolar.

Também possibilita identificar as contribuições dessa política no sistema educacional do Estado, embora apresente contradições e desafios a serem enfrentados, não significando, no entanto, que o Poronga seja ineficaz frente ao desafio da correção da distorção idade-ano, mas que precisam ser levadas em consideração as desigualdades educacionais históricas pelas quais nessa região os números da exclusão da escola e, conseqüentemente, da distorção idade-ano sempre foram maiores, além de outros fatores, tais como a forma hierarquizada pela qual o projeto foi concebido e está funcionando, as concepções políticas e pedagógicas assumidas e suas respectivas conseqüências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.
(Eduardo Galeano)

O horizonte serve para nos fazer caminhar. Chegando ao final de uma etapa da caminhada constatamos com o autor da epígrafe que caminhamos alguns passos! Contudo, o horizonte nos aponta que a caminhada continua. Depois de alguns passos, agora temos a possibilidade de retomá-los, analisar a caminhada e a que altura do caminho estamos. A ideia do horizonte comunga com aquela de que somos seres em processo de evolução e revolução. Desse modo, o conhecimento sobre o objeto de nosso estudo ganhou novas evidências ao longo do caminho, ao mesmo tempo, continua nos apontando novos horizontes.

Como seres em processo, somos insatisfeitas, e assim o preferimos, pois “o animal satisfeito dorme” (ROSA apud CORTELLA, 2015, p. 11). E nessa condição de incompletude, de inacabamento e de insatisfação que a análise que agora fazemos do percurso não tem pretensão de ser conclusiva, mas considerações que a partir dos óculos teóricos que colocamos, como boas andarilhas, nos permitiram enxergar ao longo do caminho algumas coisas e outras nos passaram despercebidas.

Depois de quase dois anos de caminhada retomamos nosso objeto de estudo – o Projeto Poronga como programa de aceleração da aprendizagem no Acre. Começamos a caminhada com uma pergunta sobre nossos ombros, pela qual nos questionávamos: no contexto das políticas públicas educacionais brasileiras e do Acre, a partir dos anos 1990, quais os limites e possibilidades do Projeto Poronga, como política pública de correção do fluxo escolar? Como a poronga a nos direcionar a escuridão do caminho e nos apontar para o horizonte tínhamos os objetivos. Por meio do objetivo geral visávamos investigar as potencialidades e limites de uma política educacional de correção de fluxo - Projeto Poronga – como garantia do direito à educação, enfrentamento da exclusão escolar e acesso aos conhecimentos historicamente construídos, na rede estadual de ensino do Acre. Para ajudar a concentrar a atenção nos detalhes elegemos três objetivos específicos, a saber: identificar as origens e antecedentes do Poronga, a forma como se deu sua implantação e implementação, no contexto do projeto educacional do Estado do Acre; analisar os pressupostos teóricos que fundamentam o Poronga, principalmente em relação às concepções de sujeito, ensino e

aprendizagem e compreender como se organiza e desenvolve o referido projeto no município de Cruzeiro do Sul – AC, bem como o significado deste para as professoras envolvidas.

Após termos empreendido a análise dos dados com base no aporte teórico adotado para direcionar nosso olhar, conforme buscamos evidenciar na terceira e quarta seção, queremos realizar algumas sínteses que expressam nossas conclusões mais gerais sobre o que os dados da pesquisa nos permitem afirmar. Mas, mais do que afirmações nos encontramos ainda com muitos questionamentos para os quais pretendemos buscar respostas em futuras pesquisas, e também deixar para que aqueles que fazem a política educacional no Acre também possam pensar sobre e encontrar suas próprias respostas.

A partir dos objetivos, finalidades e concepção política e epistemológica do Poronga, expresso tanto no seu processo de implantação e implementação como em sua estrutura e funcionamento no contexto da política educacional do Acre, podemos afirmar: o Poronga é parte do projeto educacional do Acre e se insere no boom das políticas de expansão do acesso à escola a partir das reformas educacionais de cunho neoliberal a partir dos anos 1990; a concepção epistemológica do Poronga pela qual é pensado o papel das professoras, do estudante e dos processos de ensino e aprendizagem tem sua base nas pedagogias do “aprender a aprender”; o Poronga tem contribuído para a correção do fluxo escolar no Acre, contudo é difícil afirmar que esteja contribuindo para a qualidade da educação e para a superação da exclusão quando os usuários do projeto se sentem excluídos e vítimas de preconceito.

Quanto à primeira afirmação, os dados evidenciaram que o Poronga foi concebido como política de correção de fluxo no Acre frente à alta demanda de estudantes em distorção idade-ano como consequência do descaso vivido no Estado em relação à garantia do direito à educação. Conforme buscamos evidenciar na primeira seção teórica a forma como o direito à educação no Brasil foi garantido, atrelada aos modelos hegemônicos do mercado, contribuiu para agravar o processo de exclusão que colocou para todo o país, em algumas regiões mais, em outras menos, a urgência de enfrentamento no início deste século.

O Acre, como pertencente à região Norte, na qual se concentra ainda o maior número de analfabetos e de estudantes em distorção escolar, apresentava naqueles idos de 2000 indicadores educacionais que requeriam por parte do Estado intervenção e enfrentamento. Conforme os dados, apresentados e discutidos na quinta seção, reconhecemos o esforço que o Estado empreendeu na materialização do direito à educação. As políticas de enfrentamento da distorção idade-ano foram tomadas como bandeiras de luta, estando presente desde 2002 até os dias atuais.

Considerando a urgência do enfrentamento do alto índice de distorção idade-ano no Estado, o Projeto, naquele contexto, se configurava como grande possibilidade para garantir aos filhos dos seringueiros que não tiveram acesso à escola a oportunidade de tê-la. No entanto, frente às políticas pactuadas com o Banco Mundial por meio do FUNDESCOLA, às quais o Acre sucumbe tanto aos encantos, quanto às pressões, a política de correção do fluxo escolar é concebida e implementada nos limites das políticas implementadas no Brasil a partir dos anos 1990, as quais se preocuparam muito mais em garantir o acesso à escola do que o acesso ao conhecimento, escamoteando o processo de exclusão escolar, a denominada *inclusão excludente*.

No Acre o Poronga é implantado e implementado em parceria com a FRM, representando a materialização da ideologia neoliberal de retirada do Estado como aquele que tem a responsabilidade de gerir o bem comum, abrindo portas ao financiamento público de empresas privadas. Nessa condição a FRM assume o cerne do Projeto, definindo a formação dos professores, o currículo, a metodologia e consequentemente o modelo de homem a ser formado. O Estado passa a agir como órgão de controle, assumindo papel secundário.

As ideologias neoliberais têm um discurso bonito que encanta os caminantes desavisados. Tal encantamento é percebido no discurso oficial e também na opinião das professoras sobre o que representa essa parceria para o funcionamento do Poronga. Contudo, o que o Estado parece não perceber, ou talvez perceba, é que o Projeto tem contribuído muito mais para resolver os problemas das estatísticas no Estado, mas não para garantir a educação que os adolescentes acreanos precisam e necessitam para a qualidade do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e para a superação da exclusão social.

Além do mais o Estado assume o discurso de resolver os problemas da educação e até os de ordem econômica, cultural e política com o mínimo de dispêndio quando defende que por meio da contratação de um pacote educacional com uma metodologia “muito boa” daria conta de resolver o problema da exclusão escolar no Estado. E para trabalhar com essa metodologia se utiliza do trabalho precarizado das professoras, as quais por diferentes motivos assumem o discurso do esforço pessoal e da importância de vestir a camisa do Projeto para resolver as demandas que lhes são designadas. Contudo, tais demandas estão bem aquém do que todos os seus esforços e de seus alunos permitem alcançar, pois se trata de questões que não dependem somente de esforço pessoal, conforme nos quer fazer crê a ideologia neoliberal.

Alinhada a visão neoliberal de liberdade, pela qual somos iguais e as conquistas dependem do esforço individual, a concepção epistemológica do Projeto tem sua base nas

pedagogias do “aprender a aprender”, se destacando a visão construtivista- sociointeracionista e a pedagogia das competências. Por essa concepção se defende que o estudante aprende na medida em que tem oportunidade de ser ativo no seu processo de construção do conhecimento, portanto os conteúdos não devem ser ensinados pelo professor, mas ficam na dependência do estudante que por meio da ação e interação com o meio e com seus pares constrói os conceitos, sendo, portanto, o papel do professor secundário, comparecendo no projeto como o mobilizador de dinâmicas e técnicas para que os estudantes construam seus conhecimentos.

No Poronga tal concepção comparece na forma como a proposta pedagógica orienta o papel do professor, e todo o acompanhamento, que se revela como o braço controlador do Estado, feito pela assessoria, tanto por meio das visitas às escolas, como nas orientações durante elaboração da sequência didática, nos planejamentos e nos encontros de formação para que as professoras cumpram os requisitos da metodologia que garante o papel ativo e interativo do estudante na telessala.

Por meio da pedagogia das competências, pela qual o currículo é defendido, expressa a visão de homem e do papel da escola como necessário a formação do homem que se adapte com facilidade às constantes mudanças do mundo do trabalho.

Assumindo tais concepções, as consequências ou resultados do Poronga revelam que o Estado tem muito a comemorar se considerarmos que em mais de 13 anos o Projeto contribuiu para a conclusão do ensino fundamental de mais de 25 mil estudantes, por meio do trabalho de professoras e equipe de coordenação, dedicadas ao que fazem e, por vezes, fazendo mais do que suas obrigações. O discurso oficial também afirma que o Poronga contribui para a redução das altas taxas de distorção idade-ano no Estado, o qual melhorou significativamente seus indicadores no período analisado.

No entanto, pela concepção de educação defendida nesse estudo como tendo papel essencial na formação do homem por meio do acesso ao conhecimento científico, nos preocupam os resultados apresentados pelas professoras em relação à aprendizagem. No início do nosso estudo tínhamos uma hipótese de que o processo de escolarização de estudantes em distorção idade-ano em classes de aceleração da aprendizagem poderia ser limitado em relação ao direito de aprender e, portanto, estaria contribuindo à manutenção da exclusão daqueles que o discurso oficial defende estar incluindo.

A confirmação desta hipótese se deu com base nos resultados apresentado pelas professoras sobre as realidades enfrentadas nas telessalas com estudantes, os quais chegam ao Projeto com diferentes dificuldades de aprendizagem que não conseguem ser sanadas durante

o curso. Além do mais ser porangueiro tem conotação negativa, contribuindo para que os estudantes do Poronga sejam vítimas de preconceito no interior da escola e, embora com certificado de ensino fundamental, continuam à margem da sociedade quando tem poucas condições de continuar os estudos.

Portanto, por meio do Projeto se escamoteia a forma de exclusão, pois quando em nome da técnica de ensino se desconsidera as condições materiais que contribuíram para o atraso escolar dos estudantes e adota-se uma metodologia que descaracteriza o professor da sua função de ensinar, pela defesa de que a partir dos esforços individuais os estudantes conseguem superar suas limitações e aprender, contribui-se para a manutenção da exclusão daqueles que mesmo se esforçando não conseguem.

Desse modo, desconsidera-se a base material que produz a exclusão, tais como os problemas sociais, econômicos e culturais que contribuem para que a defasagem escolar continue sendo gerada na rede regular de ensino, evidenciando que o Poronga cumpre um papel de compensar danos educacionais que deveriam ser enfrentados na sua base, por meio de políticas que efetivamente tornem as escolas locais de aprendizagem, pois os números da distorção escolar ainda continuam alto no Estado.

Após apresentarmos nossas afirmações a respeito dos resultados da pesquisa não deixamos de reconhecer que para o discurso oficial, comparecendo também no discurso das professoras, há um verdadeiro encantamento pela metodologia do Poronga. Chegando a afirmar que por meio dessa metodologia diferenciada se está fazendo o melhor pelos filhos do Acre, garantido o desenvolvimento da autonomia, a melhora da autoestima e preparando para o exercício da cidadania. Pelo aporte teórico que escolhemos para direcionar nossa caminhada, teceremos agora algumas considerações a respeito desse discurso.

Uma primeira questão observada se refere à forma de resistência silenciosa e em caráter de denuncia à maneira impositiva desse tipo de política, já observada em estudos sobre as políticas educacionais realizados por Souza (2011) e Patto (2010). Embora tenha havido grande esforço por parte das professoras em afirmar quão positiva é a metodologia do Projeto, nas entrelinhas das falas foi possível ler que na prática a vontade estatal bate de frente com outras vontades. Por essa ótica observamos que existem resistências veladas que se manifestam, primeiramente, na recusa de algumas escolas em aderir ao Poronga e, mesmo naquelas que acolhem turmas, há a resistência em integrá-las ao conjunto da escola.

Em segundo lugar, na forma como as professoras significam o Projeto é possível ler que elas são capturadas em seus desejos mais íntimos de resolver o problema educacional. Mas, por outro lado fazem algumas denúncias: o Projeto funciona como lugar para onde se

destinam os indesejáveis da sociedade; em meio às condições tão adversas das turmas do Projeto há estudantes para os quais nem esforço dá jeito, portanto continuam excluídos; o contrato emergencial faz com que trabalhem mais e melhor, pois sabem que se não o fizerem, poderão perder o emprego; a metodologia considerada tão boa, descaracteriza as professoras do papel de ensinar e aumenta a sobrecarga quando precisam preparar dinâmicas para motivar os estudantes durante toda a aula, faltando tempo para acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes; o ensino regular continua gerando reprovados, potencial demanda para projetos de aceleração de aprendizagem e, que deveria haver ações de enfrentamento dos problemas e não apenas de correção.

Uma segunda questão se refere à defesa da metodologia na formação da autonomia, da criatividade, da melhoria da autoestima e do exercício da cidadania. O discurso oficial, assumido pelas professoras, defende que o professor deve ser um organizador da telessala para que o estudante por si só consiga descobrir o conceito a partir de seu conhecimento do cotidiano, sendo o papel docente apenas de criar situações de problematização, evidenciado que os saberes científicos se tornam secundários, valorizando muito mais a forma do que o conteúdo a ser ensinado.

Quanto o Projeto assume tal posicionamento revela-se limitado no desenvolvimento de funções tão complexas, pois apresenta uma concepção de educação que não visa garantir o acesso ao conhecimento como apropriação por cada indivíduo do que de mais rico a cultura humana já conseguiu criar, que possibilite a formação do cidadão crítico da sociedade constituída.

Quanto à valorização do conhecimento do cotidiano do estudante, tanto a Psicologia Histórico-Cultural quanto a Pedagogia Histórico Crítica não desprezam os conhecimentos do cotidiano. Pelo contrário, afirmam que o processo de ensino deve partir da realidade social do estudante, contudo não deve limitar o ensino apenas ao que já está dado na estreiteza do mundo vivenciado por cada indivíduo, mas deve garantir o salto qualitativo do desenvolvimento, ou seja, para Vygotsky (2005, p. 33) “[...] a aprendizagem escolar dá algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança na escola”. E para ir além é preciso considerar o papel ativo dos diferentes agentes do processo educativo, ou seja, professor, estudante e conteúdo são ativos, cada um a seu modo, para que de fato o desenvolvimento qualitativo das funções psicológicas tipicamente humanas seja garantido.

Nesse sentido, acreditamos que o processo de construção de conhecimento não pode ficar na dependência das condições individuais do estudante na construção dos conceitos científicos, sendo função da escola organizar de forma intencional a seleção de conteúdos e

formas de organizar a aprendizagem como dimensão primária da prática educativa e não secundária, já que os dados da educação no Acre revelaram que o desafio não é mais a falta de escolas, mas a garantia do acesso ao conhecimento sistematizado como condição de desenvolvimento e participação social. Parafraseando Saviani (1984) podemos dizer que somente quando o trabalho educativo assume seu papel intencional de garantir a cada indivíduo a apropriação dos conhecimentos mais ricos historicamente produzidos pela humanidade está contribuindo para a formação plena do ser humano.

Consideramos que estudantes que já vêm de um processo de exclusão escolar e passam por processos de escolarização vítimas de preconceito dificilmente melhorarão a autoestima. Além do mais a autoestima não depende somente de estímulo exterior, mas da apropriação de conhecimentos que empoderam o sujeito, o que ocorre por meio do acesso a educação de qualidade que valorize o ser humano como pertencente ao gênero humano, lhe garantido oportunidade de apropriação dos bens culturais da humanidade. Para estes, somente o acesso aos conhecimentos sistematizados em uma sociedade letrada lhes dará condições do exercício da autonomia e da cidadania, tão defendidos no discurso da implantação das políticas de correção de fluxo. O acesso aos conhecimentos históricos e científicos contribuirão para a compreensão das relações econômicas e sociais que produzem a exclusão, constituindo-se em ferramenta de luta com vistas à transformação.

Por último apresentamos uma terceira questão. Quando o Estado, nesses anos todos, assume uma única política de correção da distorção como forma de enfrentamento da exclusão na escola e se agarra a ela como sendo seu “grande acerto” pode parecer bem perigoso. Pois, a crença de que tudo está dando muito certo pode impossibilitar outras iniciativas, tais como: avaliar os resultados em relação à qualidade do ensino nesse programa e planejar outras ações de prevenção ao abandono e a repetência escolar no ensino regular.

Do contrário, continuaremos condenando e excluindo os que fracassam na escola, pois na lógica da sociedade capitalista os fracos não têm vez, sendo condenados ao seu fracasso individual, já que nessa concepção cada um se torna responsável por seus sucessos e fracassos. Se no interior do ensino regular os estudantes que fracassam já são excluídos porque não correspondem ao perfil de sucesso definido nessa sociedade, ao criar uma forma de segregação em um único programa para o qual se destinam os que fracassam na escola, estes passam a ser alvo explícito do preconceito já existente na sociedade e muitas vezes reproduzido na escola.

Nesse sentido, entendemos que o preconceito sofrido pelos usuários do Poronga é consequência da própria forma como são vistos os que fracassam na sociedade, agravada pela

forma terceirizada pela qual o Poronga é desenvolvido, pois funciona com certa independência, limitando o diálogo entre o Projeto e o sistema estadual de ensino, contribuindo ao agravamento da exclusão do/no Poronga. Considerando a natureza desse tipo de política, tal independência limita suas potencialidades se não estiver em diálogo com o sistema estadual de ensino.

O enfrentamento da problemática por meio de um projeto de aceleração da aprendizagem, embora nem sempre possa ser a melhor escolha, caberia como ação imediata para corrigir os índices da distorção escolar, naquele momento no qual o Estado constatava que mais de 50% dos estudantes estavam em distorção. No entanto, demonstra contradições frente ao desafio do direito à educação de qualidade quando um ciclo de distorção idade-ano continua sendo produzido no ensino regular e o projeto ganha *status* de quase permanente para continuar sendo a solução para essas demandas.

Além do mais reforça a crença na visão idealista da escola, pela qual se acredita que esta e, no caso o Projeto, por si só possa resolver problemas sociais que se tornam cada vez mais agudos na sociedade capitalista. Esquecendo que a escola é apenas uma das esferas de transformação da sociedade e sua ação não ocorre fora do contexto no qual está inserida. Nesse sentido não podemos deixar de reconhecer que houve melhoras em relação à garantia do acesso. No entanto, os resultados da aprendizagem e desenvolvimento no Projeto apresentados pelas professoras explicitam o quanto uma prática pedagógica que considera o estudante como o único responsável pela aprendizagem pode estar a serviço da exclusão escolar e social. Por isso, à educação se impõe outros desafios, pois mesmo com os avanços, comparados a outros períodos da história, a desigualdade ainda é acentuada.

Portanto, as considerações aqui feitas têm apenas a pretensão de mostrar nossa condição de seres insatisfeitos e inacabados. E como caminhantes reconhecemos que não nos foi possível ouvir todos os segmentos envolvidos no Projeto. O que afirmamos aqui se deu com base em documentos oficiais e do que ouvimos das professoras. Mas o caminho percorrido coloca diante de nós novos horizontes.

O primeiro se refere à constatação de que assim como o programa de aceleração da aprendizagem desenvolvido no Acre, existem pelo menos mais nove Estados brasileiros nos quais está em curso esse tipo de política em parceria com a FRM. Isso acena para a possibilidade de grupos de pesquisadores se envolverem com a temática possibilitando olhares mais amplos para essa política.

Em segundo, como pesquisadoras da área de psicologia e educação nos interessa conhecer de perto os processos de aprendizagem desses estudantes. Pois embora os dados

sinalizem os limites em relação à aprendizagem, consideramos que afirmações mais precisas só poderão ser feitas por meio de contato prolongado com o campo, por meio de pesquisa etnográfica que nos possibilite acompanhar os usuários do Projeto em seu processo de escolarização. Esse horizonte se coloca como caminho a ser percorrido por meio de futura pesquisa de doutorado.

Por fim, reconhecemos que as afirmações, considerações e apontamentos feitos nesse estudo não se deram de forma neutra, pois ao escolhermos a Psicologia Escolar Crítica e a Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica fizemos uma escolha política e ideológica sobre o que acreditamos ser papel da educação escolar na formação humana. Por isso, nosso posicionamento não teve pretensão de criticar quem defende outras teorias que não sejam aquelas aqui defendidas, mas de pensar o papel possível da educação escolar pública na formação humana, a qual tanto nos inquieta como profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

ACRE. **Plano Plurianual:** 2004-2007, 2004. Disponível em: <<http://www.ac.gov.br/wps/portal/acre/Acre/governo-estado>>. Acesso em: 20 out.. 2014.

ACRE. Lei nº 1.694, de 21 de dezembro de 2005a. Institui o Sistema Público da Educação Básica do Estado do Acre. Disponível em: < <http://www.al.ac.leg.br/leis/2014/09/lei-n-1-694-de-21-de-dezembro-de-2005/>>. Acesso em: 20 out. 2014.

ACRE. Contrato nº 066/2005b. Contrato de prestação de serviço celebrado entre o Estado do Acre e a Fundação Roberto Marinho. Mensagem recebida por <n_furtado@hotmail.com> em 10 dez. 2015.

ACRE. **Plano Plurianual:** 2008-2011. Disponível em: <<http://www.ac.gov.br/wps/portal/acre/Acre/governo-estado>>. Acesso em: 20 out.. 2014.

ACRE. Processo/SEE nº 0016674-6/2009. Autoriza a inexigibilidade de licitação e adjudica para que o Estado do Acre, através da Secretaria de Estado de Educação, contrate diretamente com a Fundação Roberto Marinho. **Diário oficial [do] Acre**, Rio Branco, AC, nº 10.106, p. 2, 10 ago. 2009. Disponível em: < <http://www.diario.ac.gov.br/>>. Acesso em: 13 out. 2015.

ACRE. **Plano Plurianual:** 2012-2015, 2011a. Disponível em: <<http://www.ac.gov.br/wps/portal/acre/Acre/governo-estado>>. Acesso em: 20 out.. 2014.

ACRE. Diretrizes do Poronga. Estabelece as diretrizes e orientações para o Projeto Poronga, [2011b?]. Documento recebido por < n_furtado@hotmail.com> em: 11 set. 2015.

ACRE. Resolução CEE/AC nº 160 de 2012. Disponível m: <<http://www.oaltoacre.com/wpcontent/uploads/2014/12/pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2014.

ACRE. Resultado final do Projeto Poronga Fundamental: 2002 a 2014, 2014a. Disponível em: <<http://see.ac.gov.br/portal/index.php/institucional/ensino/acceleracao-de-aprendizagem>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

ACRE. Termo de ratificação que define a Inexigibilidade de Licitação para Contratação Direta da Fundação Roberto Marinho. **Diário oficial [do] Acre**, Rio Branco, AC, nº 11.305, p.6, 16 maio 2014b. Disponível em: < <http://www.diario.ac.gov.br/>>. Acesso em: 13 out. 2015.

ACRE. Lei nº 2.965, de 2 de julho de 2015a. Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024 e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2015/07/Lei2965.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

ACRE. Assessor pedagógico Poronga. Documento que orienta sobre as atribuições do assessor pedagógico do Poronga, 2015b. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <n_furtado@hotmail.com> em 31 ago. 2015.

ACRE. Parecer CEE/AC 88/2015 e a Resolução CEE/AC nº 04/2016. Aprova o Programa Especial de Aceleração da Aprendizagem do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental - Projeto Poronga 2015/2016. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <n_furtado@hotmail.com> em 31 maio 2016.

ALTMANN, Helena. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira:** um estudo a partir de uma abordagem' critica do capital humano. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1979. Disponível em:<<file:///C:/Users/User/Documents/amestrado%20em%20psicologia/>>. Acesso em: 30 set. 2015.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. **Consulta:** indicadores, 2013. Disponível em:<<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/consulta/>>. Acesso em: 14 maio 2015.

BAUER, Carlos; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; JARDILINO, José Rubens Lima. Da educação e dos movimentos sociais: historicidade, problemáticas atuais e possibilidades interpretativas. **Eccos - Revista Científica**, v. 11, n. 2, julio-diciembre, 2009, p. 311-331, Universidade Nove de Julho. Disponível em:<<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=71512786001>>. Acesso em: 29 out. 2015.

BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES, M. Graça M.; FURTADO, Odair (Org.). **Psicologia sócio-histórica:** uma perspectiva crítica em psicologia. 3. ed. São Paulo : Cortez, 2007.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

BORDIGNON, Jeferson Carlos. **Psicologia e adolescência:** o que revelam as pesquisas. 144 f, 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/343>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 11 dez. 2014.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2014.

BRASIL. Lei nº 20.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em 22. fev. 2015.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Aprova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 21 jan. 2015.

CALDAS, Roseli Fernandes Lins. **Recuperação escolar:** discurso oficial e cotidiano educacional-um estudo a partir da psicologia escolar, 264 f, 2010. Tese (doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, SP, 2010. Disponível em:<www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-15042010.../caldas.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2014.

CHECCHIA, Ana Karina Amorin; SOUZA, Marilene Proença Rebelo de. Adolescência e escolarização: tensões e desafios nas relações pedagógicas entre educadores e estudantes. In:

LEAL, Zaira, F. de Rezende Gonzales (Org.) **Adolescência em foco**: contribuições para a psicologia e para a educação. Maringá: Eduem, 2014, p. 103-122.

CORTELLA, Mario Sergio. **Não nascemos prontos**: provocações filosóficas. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 809-829, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 dez. 2015.

D'ÁVILA, Sâmia Maria do Socorro Pontes El-Hassani. **O programa especial de Ensino Médio (PEEM/PORONGA) como política de correção de fluxo escolar no estado do Acre**: uma análise. 212 f, 2015. Tese (doutorado em educação) - Setor de educação da universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2015. Disponível em:<<http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/41941>> Acesso em: 12 abr. 2016.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, nº 71, p. 79-115, Jul. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a04v2171.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40 set/out/nov/dez. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

DUARTE, Newton. **Educação escolar e teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Ligia Marcia; _____ (Org.) **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP, 2010, p. 33-49. Disponível em: <<http://books.scielo.org>> Acesso em: 22 dez. 2015

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. Lutas de classe, educação e revolução In:_____; SAVIANI, Demerval (org.). **Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar**. Campina, SP: Autores associados, 2015.

FACCI, Marilda Gonsalves Dias. A Crítica às pedagogias do “aprender a aprender”. In. MARSIGLIA, Ana Caroline Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 121-146.

FACCI, Marilda Gonsalves Dias. Teorias educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação. In: DUARTE, Newton (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FERRARO, Alceu Ravanello. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **XXII Reunião Anual da ANPed**, Caxambu, setembro de 1999. Disponível em:<http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_04_ALCEU_RAVANELLO_FERRARO.pdf>. Acesso em: 30 out. 2015.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo (org.) **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 169-195.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO **Telecurso**: perguntas frequentes. Disponível em: <http://educacao.globo.com/telecurso/noticia/2014/11/perguntas-mais-frequentes.html>. Acesso em: 22 dez. 2015.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2015.

GALEANO, Eduardo. Frases de Eduardo Galeano. Disponível em: <http://kdfrases.com/frase/123521>. Acesso em: 31 maio 2016.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das minorias. In: _____ (Org.) **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 set. 2015.

GOHN, Maria da Glória. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 5. ed. São Paulo: CLACSO, 2011.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Séries históricas e estatísticas, 2013. Disponível em: <http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=POP122>. Acesso em: 20 mar. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Vamos conhecer o Brasil: educação, 2013. Disponível em: <http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/educacao.html>. Acesso em: 29 out. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades, 2015. <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=12&search=acre>. Acesso em: 30 abr. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Indicadores educacionais**, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 29 out. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. IDEB: resultados e metas, 2015. Disponível em: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 10 fev. 2014.

LEAL, Zaira F. de Rezende Gonzalez; FACCI, Marilda Gonsalves Dias. Adolescência: superando uma visão biologizante a partir da psicologia histórico-cultural. In: LEAL, Zaira F. de Rezende Gonzalez (Org.) **Adolescência em foco**: contribuições para a psicologia e para a educação. Maringá: Eduem, 2014, p. 15-44.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978, p. 261-284. Disponível em: <http://www.partes.com.br/2013/11/12/o-homem-e-a-cultura>. Acesso em: 13 dez 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Aceleração escolar**: estudos sobre educação dos adolescentes e adultos. Goiânia: Gráfica do Colégio Carlos Chagas, 1976.

LIMA, Luci Vieira Catellane. **Pisando em campo minado**: a escolarização de adolescentes na educação de jovens e adultos. 169 f, 2015. Dissertação (mestrado em Psicologia) Programa de pós- graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO. Disponível em: <<http://www.mapsi.unir.br/?pag=estatica&id=1983&titulo=%3Cb%3EDisserta%E7%F5es%3C/b%3E>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E P U., 2014.

MARTINS, Ligia Marcia. Implicações pedagógicas da escola de Vigotski: algumas considerações. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Org.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. 2. ed. Araraquara, SP, 2010.

MARTINS, Ligia Marcia Da formação humana em Marx à Crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MARTINS, Ligia Marcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013a. Disponível em:<www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/.../9705/7093>. Acesso em: 01 out. 2015.

MARTINS, Ligia Marcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. Aspectos teóricos metodológicos que distancia a perspectiva sócio-histórica vigotskiana do construtivismo piagetiano. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Org.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. 2. ed. Araraquara, SP, 2010.

MASCAGNA, Gisele Cristina; FACCI, Marilda Gonsalves Dias. A atividade principal na adolescência: uma análise pautada na psicologia histórico-cultural. In: LEAL, Zaira, F de Rezende Gonzalez (org.) **Adolescência em foco**: contribuições para a psicologia e para a educação. Maringá: Eduem, 2014, p. 45-70.

MEMÓRIA PORONGA. Fundação Roberto Marinho. [2014?].

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. Ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MIRANDA, Marília Gouvea. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In: DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições à uma análise crítica. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 23-40.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A educação no contexto das políticas sociais atuais: entre a focalização e a universalização. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 27-40, jan./jun. 2005. Disponível em: <www.periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/5370/4475>. Acesso em: 10 jan. 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; Duarte, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005. Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 10. Jan. 2015.

OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza Seabra. O programa FUNDESCOLA: concepções, objetivos, componentes e abrangência – a perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 127-147, Jan./Abr. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a06v2690.pdf>> Acesso em: 28 dez. 2015.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 30 dez. 2015.

PATTO, Maria Helena Souza. Da psicologia do “desprivilegiado” à psicologia do oprimido. In. _____ (Org.) **Introdução à Psicologia Escolar**. 2. ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1989. p. 208-228.

PATTO, Maria Helena Souza. **Exercícios de indignação**: escritos de educação e psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PATTO, Maria Helena Souza. **A cidadania negada**: políticas públicas e formas de viver. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PESSOA, Fernando. **Qualquer caminho leva a toda parte**. Disponível em:<<http://arquivopessoa.net/textos/785>>. Acesso em: 10 set. 2015.

ROSSLER, João Henrique. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SANTOS, Kátia Silva. Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25, 2011, São Paulo. Disponível em:<<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0271.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2014.

SANTOS, Magda. A abordagem das políticas públicas educacionais para além da relação estado e sociedade. In: **Seminário de pesquisa da região sul**, 9., 2012, Caxias do Sul. Disponível em:<<http://www.portalanpedsul.com.br/2012>>. Acesso em: 27 out. 2014.

SANTOS, Robinson dos; ANDRIOLI, Antônio Inácio. Educação, globalização e neoliberalismo: o debate precisa continuar! **Revista Ibero Americana de Educación**, 2005. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/905Santos.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2015.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em aberto**, Brasília, nº. 22. jul./ago. 1984.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2014.

SAVIANI, Dermeval. A história das ideias pedagógicas no Brasil. 4. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista RBBA**, Vitória da Conquista, v. 3, nº 02, p. 11-36, dez.2014. Disponível em: <periodicos.uesb.br/index.php/rbba/article/download/4589/4400>. Acesso em: 13 mar. 2016.

SOUZA, Maria de Fátima Matos de. **Política de Correção de Fluxo**: um estudo avaliativo do programa de aceleração da aprendizagem em Santarém-Pará, 177 f, 2007. Tese (doutorado) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araucária, SP, 2007. Disponível em:<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&coobra=67841>. Acesso em: 11 jan. 2015.

SOUZA, Marilene Proença Rebelo de. Políticas Públicas e Educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: Angelucci, Carla Biancha; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; VIÉGAS, Lígia de Sousa (org.). **Políticas Públicas em educação**: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p. 229-243.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (org.) **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 109-133.

TULESKI, Silvana Calvo. **A Unidade Dialética entre Corpo e Mente na Obra de A. R. Luria**: Implicações para a Educação Escolar e para a Compreensão dos Problemas de Escolarização. 363 f, 2007. Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de ciências e letras, Campus de Araraquara, SP.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO -UNDIME. Fundescola visita estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste para agilizar convênios, 2003. Disponível em: <<https://undime.org.br/noticia/fundescola-visita-estados-do-norte-nordeste-e-centrooeste-para-agilizar-convenios>>. Acesso em: 04 fev. 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP. **Navegando na história da educação brasileira**: MEC-USAID. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm>. Acesso em: 30 out. 2015.

VASCONCELOS, Luzia Siqueira. **Progressão continuada**: educação escolar na ordem neoliberal, 441 f, 2007. Tese (doutorado) - faculdade de educação, universidade estadual de campinas, SP, 2007. Disponível em:<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000421282>>. Acesso em: 23 nov. 2014.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. **Progressão continuada e suas repercussões na escola pública paulista**: concepções de educadores, 250 f, 2002. Dissertação (mestrado) –Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, SP, 2002. Disponível em:<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-06052008-171129/pt-br.php>>. Acesso em: 10 set. 2014.

VIEIRA, Evaldo. **Os direitos e a política social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 1926/2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Transformação Socialista do Homem**. Psychology and Marxism Internet, 1930/2004. Disponível

em:<<https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>>. Acesso em: 29 out. 2015.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, Alexis et al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo, 2005, p. 25-42.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas**, tomo IV. Madrid: Pedagógica, 1984/2012.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In. VILELA, R.A.T. (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas na sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 265-285.

APÊNDICE A
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
PROJETO DE PESQUISA PSICOLOGIA E POLÍTICAS DE CORREÇÃO DE FLUXO NO
ENSINO FUNDAMENTAL: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO PORONGA

(Para a coordenadora do Projeto Poronga; para as professoras envolvidas no projeto e para o gestor/a da escola onde funciona a turma do Poronga que participará da pesquisa).

Você está sendo convidada/o a participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada **“Psicologia e políticas de correção de fluxo no ensino fundamental: a experiência do projeto Poronga”** que tem como objetivo investigar as potencialidades e limites de uma política educacional de correção de fluxo - projeto Poronga - para a superação das dificuldades escolares e distorção idade/ano nos anos finais do ensino fundamental na rede estadual de ensino do Acre.

Espero que esta pesquisa contribua com a produção de conhecimentos acerca da escolarização de alunos em distorção idade/ano, bem como com as possibilidades de reflexão sobre os limites e possibilidades da política de correção de fluxo para os anos finais do Ensino Fundamental que tem sido implementada em Cruzeiro do Sul, desde 2008. Após a conclusão da pesquisa serão realizadas reuniões com a coordenadora e professoras do Projeto Poronga para apresentar os resultados e fornecer uma cópia do texto produzido para a responsável pelo Poronga em Cruzeiro do Sul.

A sua colaboração se dará por meio de entrevistas individuais gravadas em áudio. As informações coletadas neste estudo serão sigilosas e utilizadas apenas para fins acadêmicos e científicos e, portanto, seu nome não será divulgado. Após a conclusão da pesquisa as gravações serão destruídas.

O/a senhor/a não terá gastos e não receberá nenhum pagamento pela sua participação, que não é obrigatória e a qualquer momento o/a senhor/a pode retirar seu consentimento sem qualquer prejuízo, bastando apenas comunicar a pesquisadora.

As possibilidades de risco em função da sua participação na pesquisa são mínimas e passíveis de serem controladas, podendo estar relacionadas às exposições do seu próprio trabalho pedagógico e às questões psicológicas. No entanto, a pesquisadora adotará os procedimentos que obedecem aos Critérios de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, buscando controlar os possíveis riscos mencionados.

Neste sentido, informo que qualquer prejuízo decorrente da pesquisa pode ser comunicado a pesquisadora e ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), que é o setor responsável pelo acompanhamento das investigações realizadas pelos/as pesquisadores/as vinculados a ela. A indenização em caso de danos provocados pela participação na presente pesquisa será de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Informo abaixo os contatos para esclarecimentos de dúvida ou comunicado de qualquer natureza:

<p>Pesquisadora Responsável Élida furtado do Nascimento Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Psicologia – MAPSI da Fundação Universidade Federal de Rondônia –UNIR Telefone: (68) 9958-0635 E-mail: n_furtado@hotmail.com</p>	<p>Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação Universidade Federal de Rondônia Campus José Ribeiro Filho, BR 364, Km 9,5, Bloco 2C, Sala 214, Porto Velho/RO. Horário de funcionamento: Segunda a sexta, das 08h às 12h Telefone: (69) 2181-2111 E-mail: nusau@unir.br CAAE: 30618714.3.0000.5300</p>
---	---

Após estes esclarecimentos, solicito o seu consentimento, de modo que permita sua participação nesta pesquisa.

Élida Furtado do Nascimento

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, declaro que fui anteriormente informado/a pela pesquisadora acerca dos objetivos da pesquisa intitulada “**Psicologia e políticas de correção de fluxo no ensino fundamental: a experiência do projeto Poronga**” e as metodologias a serem utilizadas, concordando em participar do presente estudo. Estou ciente de que o meu nome será preservado, meus dados serão mantidos em caráter confidencial e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo algum, bastando apenas comunicar à pesquisadora. Declaro que conheço os riscos e os benefícios e que recebi uma cópia deste termo de consentimento. Autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos para fins acadêmicos e científicos, de acordo com os princípios éticos.

Cruzeiro do Sul/AC, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do/a participante

APÊNDICE B
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORA DO PROJETO PORONGA EM
CRUZEIRO DO SUL, AC

1. O que você sabe a respeito da implantação e implementação do Poronga no Acre e em Cruzeiro do Sul?
2. Quais os critérios de escolha para implementação de turma em determinadas escolas e não em outras?
3. Na estrutura organizacional do Poronga, qual é a tua função como coordenadora?
4. O projeto Poronga já tem alguns anos de funcionamento aqui em Cruzeiro do Sul. Normalmente esse tipo de projeto de correção de fluxo não sobrevive por tanto tempo. Na tua opinião, por que o Poronga tem tantos anos de funcionamento? Você considera que ele ainda seja atual e necessário?
5. O Poronga é pensado numa perspectiva de ensino onde um único professor é responsável por ministrar todas as disciplinas dos anos finais do Ensino Fundamental. Qual sua opinião a respeito dessa modalidade de ensino? Até que ponto isso é bom ou ruim para a aprendizagem do aluno?
6. Como é feita a escolha dos professores do Poronga? Qual a formação inicial exigida na seleção e como é feita a formação continuada?
7. O Poronga é realizado numa parceria entre o estado do acre e a fundação Roberto Marinho. Qual é a parcela de participação do Acre e qual é a parcela de participação da fundação Roberto Marinho?
8. Na sua opinião, o Poronga tem contribuído, ou não, para a melhoria dos índices educacionais no Acre?

APÊNDICE C
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DO PORONGA

1. O que você sabe a respeito da implantação e implementação do Poronga no Acre e em Cruzeiro do Sul?
2. Como você define o ser professor no projeto Poronga?
3. O Poronga é um programa de correção de fluxo e, como tal, recebe demandas diferenciadas em uma mesma turma, tanto em nível de conhecimento, como também de idade e defasagem escolar. Como você organiza o trabalho pedagógico, de forma em que todos possam participar dos processos de ensino e aprendizagem?
4. Qual é a vertente pedagógica que norteia a proposta pedagógica do Poronga? Você considera que essa proposta contribui para a aprendizagem dos alunos?
5. O planejamento pedagógico é feito por você ou já vem pronto? Como ele está organizado?
6. Qual a contribuição da Fundação Roberto Marinho em relação à proposta curricular, à organização pedagógica e ao material didático?
7. Você acredita que os alunos que participam do Poronga constroem conhecimentos que os possibilite prosseguir nos estudos ou concorrer à vaga de emprego no mercado de trabalho?
8. Quais as maiores dificuldades que você enfrenta como professora do Poronga?
9. Quais os maiores benefícios que o Poronga traz pra sua vida como professora, para os alunos e para a educação em Cruzeiro do Sul?

APÊNDICE D
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS ASSESSORAS DO PORONGA

1. O que você sabe a respeito da implantação e implementação do Poronga no Acre e em Cruzeiro do Sul?
2. Como você define o ser professor no projeto Poronga?
3. Qual o papel do assessor pedagógico no projeto?
4. Como acontece o funcionamento do Poronga? E qual a metodologia?
5. Como ocorre a avaliação? Os alunos que não conseguem bom aproveitamento escolar, o que acontece com eles?
6. Qual é a vertente pedagógica que norteia a proposta pedagógica do Poronga? Você considera que essa proposta contribui para a aprendizagem dos alunos?
7. Qual a importância do planejamento dentro do funcionamento do Poronga?
8. Qual a contribuição da Fundação Roberto Marinho em relação à proposta curricular, à organização pedagógica e ao material didático?
9. Você acredita que os alunos que participam do Poronga constroem conhecimentos que os possibilite prosseguir nos estudos ou concorrer à vaga de emprego no mercado de trabalho?
10. Quais as maiores dificuldades que você enfrenta como assessora no Poronga?
11. Quais os maiores benefícios que o Poronga traz para sua vida como assessora, para os alunos e para a educação em Cruzeiro do Sul?
12. O poronga trabalha com a unidocência. Como você vê essa prática?
13. O modelo de contrato do professor do poronga é de provisório. O que você acha a respeito disso?
14. O Poronga já está em Cruzeiro do Sul há sete anos e continua tendo muita demanda. Na sua opinião, o que tem colaborado para tal realidade?
15. Como o projeto é visto nas escolas? A direção das escolas apoia e integra as turmas do projeto?